



**Universidad
Zaragoza**



FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS Y DE LAS
CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

ÁREA DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

TRABAJO FIN DE GRADO:

“Educando en igualdad. Hacia la (de)construcción de la identidad
en la literatura infantil y juvenil”

Presentado por M.^a José Celma Casanova
para optar al grado de Maestra en Educación Primaria
por la Universidad de Zaragoza

Dirigido por la
Dra. Elvira Luengo Gascón
Facultad de Educación

Zaragoza, 2014

“Blancanieves se negó a ser sirvienta de los enanos, y no le permitieron entrar a la casita.

La Cenicienta demandó por maltrato a su madrastra.

“Sin escopeta, no entro al bosque,” dijo Caperucita, después que el Lobo la siguió por primera vez. (Su abuela, nunca abría la puerta sin asomarse antes).

Piel de Asno se atrevió a denunciar el incesto de su padre.

La Sirenita no murió de amor. Tampoco se ilusionó con que un príncipe se casaría con ella.

Cuando La Bella conoció a La Bestia, lo quiso tal cual era, sin esperar milagros de ninguna clase.

Ricitos de Oro ni se atrevió a probar la sopa: los osos la habrían devorado de inmediato.

La Princesa del Guisante no aceptó dormir sobre tantos colchones, y les gritó que si dudaban de su linaje, se fueran todos al infierno.

Alicia, jamás viajó al País de las Maravillas

Y La Bella Durmiente se acostó aburrida, porque nunca le permitieron hacer lo que quería.

Estos son los cuentos, hija mía. La vida se encargará de contártelos.”

PEDRO BRAVO-ELIZONDO

Agradezco:

A mi gran familia.

A mi marido y a mis hijos, por acompañarme en este sueño.

A la Dra. Elvira Luengo por entusiasmar me con este proyecto.

*Elige por maestro aquel a quien
admires, más por lo que en él vieres que
por lo que escuchares de sus labios.*

LUCIO ANNEO SÉNECA

ÍNDICE

ÍNDICE.....	5
1. Resumen	1
2. Introducción	2
3. Justificación.	5
· Los últimos datos de las encuestas publicadas	5
· La presencia dominante de películas de princesas.	7
· Los niños de hoy, hombres de mañana.	8
· La numerosa población inmigrante.	10
4. Propósito del trabajo.....	12
5. Objetivos.....	13
6. Hipótesis.	14
7. Marco teórico	15
· Sexo y género.....	15
· Estereotipos de género.....	16
· Identidad de género	17
· Literatura y sexismo	19
· Relación de la discriminación sexual con la violencia de género.	26
· La nueva masculinidad.	29
· Nombrar en femenino y en masculino.....	31
· El sexismo en las aulas. El papel del docente.	36
8. Metodología	39
9. Descripción de la investigación.	40
10. Instrumento del estudio empírico. Encuesta y resultados.....	45

11.	Conclusiones de la encuesta.....	60
12.	Producto final: PROPUESTA EDUCATIVA	61
	· A quién va dirigida.	62
	· Con qué medios	62
	· Con qué estrategias.....	63
	· Actividades	67
	· Actividad 1 <i>Sensibilización</i>	67
	· Actividad 2 <i>Prejuicios y estereotipos</i>	69
	· Actividad 3 <i>Comunicación</i>	72
	· Actividad 4 <i>Diferencias</i>	75
	· Actividad 5 <i>Conocimiento mutuo</i>	78
	· Actividad 6 <i>Asertividad</i>	79
13.	Conclusión y discusión.....	85
14.	Bibliografía y referencias bibliográficas.	88
	Webgrafía y referencias en la red.....	93
	Anexos	95
	· ANEXO I	1
	· ANEXO II.....	6
	· ANEXO III.....	7
	· ANEXO IV	8

1. Resumen

En este trabajo se ofrece una revisión teórica del estado de la cuestión sobre los estudios de género en la literatura infantil y juvenil. Tradicionalmente se ha ofrecido a este tipo de público una visión infravalorada y estereotipada de la mujer. Con ello se ha contribuido, sin duda a construir un modelo de hombre y de mujer que se asienta en las desigualdades históricas entre ambos sexos. Es nuestra tarea como docentes enfocar las similitudes entre hombres y mujeres en lugar de empeñarnos en resaltar las diferencias. Este Trabajo Fin de Grado pretende ser un aliciente para que, todas aquellas personas que se dedican a la docencia encuentren un pequeño estímulo a la hora de introducir la educación no sexista en sus aulas. Para comenzar se realizará una encuesta que nos permitirá conocer cuál es la realidad que niños y niñas de Educación Primaria perciben en relación a este aspecto. Tras el análisis de las respuestas llevaremos a cabo un estudio sobre la cuestión de género y su tratamiento en la literatura infantil y juvenil. Para terminar, diseñaremos una propuesta didáctica que se fundamentará en los resultados de la encuesta inicial.

Palabras clave: Educación no sexista. Estereotipos de género en la literatura infantil y juvenil. Violencia de género. La nueva masculinidad. Identidad de género.

2. Introducción

Existen dos motivos fundamentales que justifican la elección del tema de este Trabajo Fin de Grado: una de ellas es mi gran relación con los libros, la otra es el interés que despiertan en mí los asuntos relacionados con la educación no sexista y la creencia de que las aulas son los lugares idóneos para procurar una formación no sexista del alumnado. Por estas razones y por la posibilidad que me ofrecía este trabajo para ampliar mi formación en cuestiones de igualdad de género es por lo que resultó muy sencilla la decisión. Además me ofrecía la oportunidad de observar la realidad de forma distinta, de abrir más los ojos para mirar mejor, de no volver la vista a aquello que no se desea o no conviene ver, sino de fijar la mirada, de analizar lo que se mira para intentar buscar una explicación o una solución.

Sólo es necesario prestar atención a lo que sucede a nuestro alrededor para reconocer que la cuestión de género no pasa por su mejor momento. Por todos es sabido que las reivindicaciones que defienden la igualdad de las mujeres y los hombres son parte de la historia del último siglo. Sin embargo, vivimos momentos en los que la identidad de género – tanto femenino como masculino- sufre una crisis que puede hacer temblar el andamiaje construido hasta ahora. En palabras de Custodio Delgado “se produce un desmoronamiento de las “identidades sólidas” para pasar a un campo de indeterminación, incertidumbres, [...] Al menos en lo que solemos llamar sociedades desarrolladas o sociedades de la opulencia” (2006:34).

Las mujeres ya no tienen claro cuál es su lugar: se ven presionadas por el modelo irreal que le ofrecen los medios, pero a la vez, soportan las creencias conservadoras de sus familias y por otra parte, se debaten con la cultura social que han asimilado durante toda su vida. Los hombres, asimismo, luchan por encontrar el papel que se adapte a lo que demanda el nuevo panorama sin perder el bienestar que, tradicionalmente, les otorga la identidad masculina. Por estos motivos me atrevo a considerar fundamental la revisión de la educación que se les ofrece en este ámbito a las niñas, pero especialmente hemos de atender al tratamiento que se les ofrece también a los niños.

Parece evidente que el equilibrio no es fácil de conseguir, sin embargo está en nuestras manos aportar el trabajo y la mejor intención para conseguir un escenario en el que las relaciones entre hombres y mujeres se cimienten en el entendimiento y no en el conflicto.

Para terminar, apuntaré que el devenir de la vida me posiciona hoy en el papel de ciudadana, mujer, madre, estudiante y futura docente. Por lo tanto soy consciente de que esta condición -voluntariamente escogida- me obliga a ser parte implicada tanto en la búsqueda de soluciones para los problemas ya instaurados como en la prevención de otros posibles venideros.

A continuación se muestra un esquema de las partes que componen este Trabajo Fin de Grado:

En primer lugar se ha tratado de tomar el “pulso” al alumnado de Educación Primaria, futuros receptores de la intervención propuesta. A través de una encuesta se ha pretendido obtener una visión aproximada de las actitudes que presentan los escolares de distintas edades ante cuestiones como las tareas del hogar o sus percepciones sobre el papel que desempeñan la mujer y el hombre en su entorno. La entrevista ha sido realizada en un centro rural de la provincia de Zaragoza con un total de 59 alumnos y alumnas. De los cuales 26 pertenecían al grupo de 2º curso de Educación Primaria, 16 al grupo de 4º curso y otros 27 al grupo de 6º curso.

A continuación, se ha llevado a cabo un análisis de las encuestas citadas. El objetivo de esta evaluación no ha sido otro que el de conseguir detectar cuál es la tendencia de pensamiento actual entre la población infantil del contexto que nos ocupa. En función de los resultados se tomaron medidas específicas en el diseño del proyecto coeducativo futuro. Para conocer el tipo de relación entre alumnos y alumnas que se establece en las aulas estudiadas se ha contado con la inestimable opinión de profesores y tutores de los grupos entrevistados.

Además se ha llevado a cabo un estudio del estado de la cuestión, es decir, del marco teórico de la situación: los conceptos de género, sexo e identidad de género y el sexismo en la literatura. También se ha recopilado información acerca de la tarea

coeducativa y la influencia que ejerce en la formación de la identidad de género de niños y niñas.

Como parte complementaria de esta investigación se ha diseñado el consiguiente proyecto coeducativo que se apoya con fuerza en los textos infantiles de la literatura clásica. En este trabajo se muestran una serie de actividades aptas para cualquier curso de Educación Primaria siendo competencia del profesorado adaptarlas al nivel o a las necesidades de los alumnos.

3. Justificación.

Pasaré pues, a enumerar algunas de las situaciones que identifico en la sociedad y que, inevitablemente, se ven o se verán reflejadas en las aulas. Considero que estas y otras cuestiones –de las que probablemente no soy consciente - son las que me han impulsado a realizar este trabajo con interés, ilusión y con mucha esperanza puesta en la idea de que sea una contribución más en el camino hacia esa realidad equitativa que todos buscamos.

Los últimos datos de las encuestas publicadas:

Las nuevas tecnologías se han convertido en la actualidad en herramientas de control y acoso hacia las mujeres. Según demuestra el estudio del Ministerio de Sanidad Asuntos Sociales e Igualdad (noviembre 2013) el 28,8 % de las chicas asegura haber sido objeto de un control abusivo por parte de su novio. Mientras el 16,4% de los chicos reconoce controlar a su novia “decidiendo por ella hasta el más mínimo detalle”

Muchas de las jóvenes encuestadas responden al estereotipo femenino de sumisión y pasividad ante las actitudes de sus novios: algunas de ellas encuentran normal que su novio controle con quien habla o en qué momento. Según afirman las jóvenes, han recibido de sus adultos mensajes del tipo “quien bien te quiere te hará llorar” o “los celos son una expresión de amor”.

En esta encuesta también se refleja la velocidad a la que cambian los menores ya que en los tres años que habían pasado desde el anterior estudio: “Gracias a las nuevas tecnologías y a la facilidad de conectar con gente a través de las redes sociales, los adolescentes tienen pareja cinco meses antes que en 2010” según sostiene una de las autoras del informe, María José Díaz-Aguado, catedrática de Psicología Preventiva de la UCM.¹

¹ Citado en www.larazon.es. *Sí, acoso a mi novia*.

Según conclusiones del Encuentro Nacional de Salud y Medicina de la Mujer (SAMEM 14), las cifras de violencia de género no se reducirán a menos que se intervenga sobre los estereotipos de conducta, extendidos a través de las redes sociales, y se eduque desde la infancia en valores de convivencia. Los expertos reunidos en este encuentro afirman que cada vez son más jóvenes las mujeres víctimas de violencia de género. De hecho, el mayor número se encuentra entre los 20 y los 40 años, según los últimos resultados del Instituto Nacional de Estadística (INE)².

Diana Díaz, directora del *Teléfono ANAR*, está de acuerdo en el hecho de que si ha habido un aumento de los casos, probablemente “indique que es un tema que no se está resolviendo de forma adecuada”. Gracias a las campañas contra la violencia de género, los adolescentes saben lo que es, sin embargo, “no detectan las actitudes de desigualdad y todo aquello que no se detecta es tolerado”³.

Es importante que no olvidemos el comportamiento que muestra la *mujer 2.0*: un estudio, realizado por la empresa de seguridad *Bitdefender*,⁴ revela que la actividad de los hombres jóvenes en *Facebook* tiene hasta tres veces más posibilidades de ser controlada que las de las chicas jóvenes. Las mujeres que controlan a sus parejas disminuyen a medida que sus esposos o novios son más mayores (de 35 a 44 años). Sin embargo, el número de hombres controlados sigue siendo el doble que el de mujeres. En España –y en Francia, por cierto- el porcentaje de hombres cuyos perfiles son espiados por sus parejas se sitúa en el 60 por ciento, por debajo de la media europea.

"Si no se educa en valores de convivencia, igualdad y respeto, las causas del maltrato prevalecerán", apunta el doctor Neyro. Por ese motivo, advierte, "las campañas de prevención en España no están funcionando si nos fijamos en las estadísticas.

² Citado en <http://www.heraldo.es/noticias>. *Las redes sociales extienden estereotipos agresivos*.

³ Citado en <http://www.rtve.es/noticias>. *Las adolescentes no detectan las actitudes de la violencia de género*.

⁴ Citado en <https://es.tendencias.yahoo.com> *Por qué la gente espía a sus parejas por Facebook*

Se están haciendo muchas cosas bien en materia de detección y protección de la mujer maltratada, pero no se actúa en la raíz del problema"⁵

La presencia dominante de películas de princesas.

Hemos de aceptar que nuestras niñas quieren ser princesas. Y lo quieren porque es lo que les ofrecemos. Quien esté cerca de una niña de entre 2 y 8 años, aproximadamente, podrá observar el tipo de personajes que pueblan sus camisetas, mochilas, horquillas, estuches, bañadores, zapatos, cuadernos... Y por supuesto podrá detectar cuál es el color que predomina en todos estos artículos. Además quien esté cerca de un niño comprobará del mismo modo, la fobia que desata en él todo lo anterior. El rosa más que nunca es imposible de integrar en la vida del varón. Los catálogos de regalos se dividen escrupulosamente en dos partes que excluyen a unas y a otros de sus contenidos de tal forma que podrían publicarse en dos tomos distintos y nadie se escandalizaría, y lo que es peor, ni ellas ni ellos echarían de menos la otra parte. Inconscientemente, estamos favoreciendo la instauración de estereotipos de género que parecían aparcados. Las niñas vuelven a desear ante todo ser mamás, quieren casarse con un príncipe y además lo quieren conseguir a costa de mantener al aspecto de muñeca que se les muestra como modelo.

En la publicación *Desmontando a Disney* (Ramos, 2006) se nos ofrece una muestra de patrones sexistas y discriminatorios que están presentes en los materiales que, desde siempre, se han considerado inocuos e incluso educativos. Analizando las películas de la factoría Disney de todos los tiempos, el autor, nos muestra los agrios resultados:

Los niños y niñas aprenden que el personaje de la chica está siempre subordinado al del personaje masculino. Ellas en casi todos los casos, se encuentran en una situación problemática o de riesgo de la que él las libera. El mensaje que se

⁵ Citado en <http://www.europapress.es> *Las redes sociales extienden estereotipos agresivos.*

transmite con este modelo es el siguiente: las princesas no son capaces de cuidar de sí mismas y necesitan que las salve un príncipe. Además, cuidado, porque el príncipe se enamora de la guapa y delgada.

¿Qué aprenden ellos? Si de un príncipe se trata no tendrá la oportunidad de elegir pareja, deberá caer rendido ante la belleza de la dama en cuestión sin ni siquiera haberla escuchado hablar. Sea bueno o malo siempre estará en situación de supremacía ante la mujer. El hombre será fuerte y poderoso porque así lo dicta la naturaleza. Reprimirá sus emociones, nunca habrá de tener miedo y siempre deberá triunfar para conseguir el regalo del matrimonio con la bella chica. (Ramos, 2006).

Las grandes productoras deberían reconocerse responsables de la parte que les atañe: contenido y *merch and design* adolecen de sexismo. Es cierto que en los últimos años hemos podido ver filmes en los que la protagonista abandonaba ligeramente la necesidad de buscar marido para ser felices comiendo perdices. Sin embargo sigue existiendo una coacción de los medios que arrastran a las niñas a idolatrar a ídolos de las pantallas que muestran su ñoñería o a esas que les cantan canciones de amor vestidas con falditas de uniforme colegial. ¿Es esto lo que queremos?

Los niños de hoy, hombres de mañana.

Es frecuente encontrar en los medios de comunicación campañas publicitarias animando a las niñas a dirigir sus vidas profesionales hacia las carreras tradicionalmente masculinas. Se les muestra la posibilidad, hasta hace poco puesta en duda, de poder lograr los mismos retos que los hombres en aquellos campos en los que ha sido muy poco frecuente encontrar a las mujeres: la ciencia, la programación informática, etc. En alguna de estas campañas se anima a los padres a que, a través de juguetes específicamente diseñados para ello, promuevan en sus hijas el desarrollo de las

habilidades que le facilitaran su posterior desempeño laboral en ese universo masculino por antonomasia⁶

Hasta aquí todo parece muy válido pero nadie les advierte a esas niñas de cuál será su tarea cuando lleguen a su casa, cuál va a ser el rol que representarán dentro de su familia. ¿Serán capaces de conseguir un reparto igualitario de las tareas domésticas y familiares? O ¿El destino que les espera a estas niñas reside en el éxito y el reconocimiento fuera de la casa pero, además, las tareas domésticas y cuidado de los hijos dentro?

En estas proyecciones de futuro que pretendemos para nuestras hijas, se nos olvida que probablemente vivirán acompañadas por un hombre. ¿Qué formación está recibiendo ese hombre del mañana, niño de hoy? Seguramente será capaz de reconocer que la mujer tiene el mismo derecho que él a desarrollarse profesionalmente. Pero ¿Está preparado para compartir el resto de trabajos que exige la vida familiar?

Parecen tan necesarias las campañas dirigidas a las niñas como aquellas otras que deberían orientarse a los niños y que de momento no aparecen por ningún lado: una campaña que ofreciera a los padres la oportunidad de comprar unos juguetes específicos para despertar en los niños la vocación y las habilidades necesarias para compartir con la mujer las tareas domésticas y el cuidado y la educación de los hijos; aquellos juegos que les hagan sentir coprotagonistas del quehacer cotidiano; aquellas que les ayuden a encontrar la otra identidad masculina, esa que se demanda en la actualidad, la que favorece la expresión de sentimientos y deseos y permite, además, abandonar la búsqueda del héroe infalible al que la mayoría de los hombres esperan encontrar en su interior.

No hay en este proyecto ninguna intención de situar al sexo masculino en un lugar subordinado a la mujer que de ningún modo merece. No se pretende que las niñas ahora pasen a desempeñar el rol que hemos criticado durante tantos años en los

⁶ <http://www.soy502.com/articulo/google-lanza-campana-mas-mujeres-animen-programar>
Consultado el 3-6-14

muchachos. Al tratar de colocar a la mujer en el mismo escalón que el hombre se busca que los dos permanezcan juntos en ese lugar y no que este le ceda su sitio a ella descendiendo así de su “posición” para que de nuevo, solo uno de los dos la ocupe.

Por este motivo se quiere favorecer la sensibilización en el niño y no sólo la de la niña. A mi entender, es el varón quien necesita más formación en este campo. Debemos ayudarlo a comprender que la evolución social de la mujer no tiene cabida si él no forma parte de este movimiento.

La numerosa población inmigrante.

En los últimos años la población extranjera forma parte ya de nuestra vida escolar y social. Ante la indiscutible riqueza que aportan, algunas de las comunidades inmigrantes traen consigo creencias y formas de vida que no favorecen el desarrollo en igualdad de la mujer que con tanto ahínco se persigue en las sociedades modernas.

A modo de ejemplo y por resultar las más llamativas a mi parecer, podemos hablar de las comunidades latinas y de las musulmanas. En las comunidades latinas, especialmente la Dominicana ya que por su número y por su integración resulta de las más visibles, podemos observar de qué manera la asignación de roles está especialmente marcada. Las niñas o las jóvenes desempeñan papeles en los que la feminidad juega un papel destacado: la importancia que se otorga a la imagen, cuidada al extremo, exhibición del cuerpo, ropas sensuales, peinados exóticos..., su papel pasivo de observadoras ante los deportes que los chicos realizan (como el béisbol que tanto éxito tiene entre la comunidad hispana)

No se me ha ocurrido mejor manera de comprobar el estado de la cuestión que buscando en la red: Si escribimos en nuestro buscador de Internet “Imagen de la mujer dominicana” o “Imagen de la mujer española” podemos constatar la importancia que se le otorga a la belleza o el cuerpo en las primeras y, afortunadamente, qué diferente es lo que encontramos en el segundo caso.

En el caso de la mujer hispana los resultados nos conducen en primer lugar a la página con la mujer dominicana más sexi, solo hace falta un clic para averiguar de qué

se trata. Otras nos conducen a los concursos de belleza, y alguna otra, se refiere a la mujer más linda del país. Si optamos por ver las imágenes podemos comprobar cómo las curvas exuberantes se mezclan con las fotografías de caras y cuerpos magullados. Creo que hay pocos argumentos más representativos del papel al que está relegada la mujer en esta cultura.

En el caso de la mujer española abundan las referencias en la red que nos conducen a artículos especializados: se habla de la mujer en la literatura o en la prensa, en definitiva, la imagen de la mujer está presente en campos muy variados que dan muestra de su participación en la sociedad y del papel que se le otorga, reconociéndole cualidades más allá de las físicas lo estéticas. No hay que obviar, sin embargo la multitud de anuncios que utilizan el cuerpo femenino para publicitar cualquier tipo de producto. Sobre este tema, que ahora no nos ocupa, también se ha escrito y se ha hablado mucho.

4. Propósito del trabajo

Se puede decir que el presente proyecto responde a aquella modalidad que se orienta hacia la intervención social, es decir, se pretende el diseño (no la implementación) de un programa que consiga favorecer la educación no sexista en las aulas de Educación Primaria que se ubican dentro del contexto estudiado o de otros con alumnado similar. Del mismo modo podría incluirse en la programación de talleres para padres o adultos así como de actividades extraescolares infantiles o juveniles (ludotecas, clubes de tiempo libre, colonias urbanas, etc.)

Se trata pues, de elaborar un programa o Unidad didáctica que ayude a los profesionales de la educación a llevar hasta sus aulas la tarea coeducativa. No se pretende que estas actividades constituyan un aprendizaje especial o apartado del quehacer cotidiano, más bien se cree en la necesidad de que sean parte del aprendizaje transversal que propone el currículo de Aragón en su *Artículo 8. Elementos transversales*:

Se impulsará el desarrollo de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género, y de los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social⁷

Como se verá más adelante, el hecho de estar apoyadas o sustentadas en cuentos clásicos y en sus versiones actuales las hace muy fáciles de integrar en las clases de Lengua, de animación a la lectura o en cualquier otro momento que el educador/a considere oportuno.

⁷ (ORDEN del 16 de junio de 2014, de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.)

5. Objetivos

Generales.

- Detectar las creencias del alumnado de Educación Primaria en relación con el papel de la mujer y del hombre en su entorno más directo.
- Elaborar un proyecto coeducativo que favorezca la educación no sexista en las aulas.
- Favorecer en los niños y niñas la formación de aquella identidad de género que les permita tener una vida plena social y afectivamente.

Específicos.

- Sensibilizar no solo a las niñas sino también a los niños sobre el papel de género que la sociedad demanda de ellos en este momento.
- Desarrollar pensamiento crítico frente a libros, películas o publicidad.
- Mejorar el conocimiento y aceptación de sí mismos.
- Incrementar su aceptación hacia las diferencias de las personas y reconocer en ellas sus aspectos positivos.
- Evitar que los niños y niñas centren su atención en las diferencias entre el propio sexo y el otro. Favorecer el descubrimiento de las semejanzas.

6. Hipótesis.

- El alumnado en edad escolar tiene opiniones sexistas acerca del papel que el hombre y la mujer han de desempeñar en la sociedad y en la familia.
- La literatura infantil y juvenil dirigida a la infancia, condiciona e influye en la formación de la identidad de género de los niños y niñas.
- A través de una educación literaria basada en la igualdad de género es posible modelar o construir la identidad en los niños y niñas libre de estereotipos sexistas.

7. Marco teórico

Sexo y género.

¿Qué se entiende por *género*? ¿Es lo mismo *sexo* que *género*?

El concepto de *género* se hace presente en 1955, año en que Money lo usa para definir la vida sexual de los hermafroditas que trataba de estudiar dado que no respondían “socialmente” de la forma que se esperaba en función de su “sexo biológico”. El éxito de esta nueva terminología fue inmediato entre la comunidad científica y a partir de entonces forma parte nuestro vocabulario (Colás, 2007).

Así, diremos que se entiende por *género* el conjunto de atributos y comportamientos que la sociedad asigna a una persona en función de su pertenencia a uno u otro sexo. Por otro lado el término *sexo* hace referencia a las cualidades biológicas y físicas que se dan entre los hombres y las mujeres: cromosomas, genitales, hormonas, etc. (Colás, 2007). A modo de síntesis se puede afirmar que el concepto *sexo* responde a una cuestión biológica mientras el término *género* responde a una cuestión social.

Estos conceptos alcanzan su máximo significado en las palabras de Simone de Beauvoir (1949:16) cuando afirma que “Todo ser humano hembra no es necesariamente una mujer; tiene que participar de esa realidad misteriosa y amenazada que es la feminidad” o en su afirmación más célebre “No se nace mujer: se llega a serlo”

Como explica en su tesis Ana Lozano (2010) la diferencia tan evidente que se quiere establecer entre sexo y género puede compararse con la distinción cartesiana entre cuerpo y mente. Según explica esta autora podemos asignar al *cuerpo* y a al *sexo* adjetivos que los definen como aquello *dado, material, natural y eterno*. En cambio los términos *género* y *mente* representarían lo *inmaterial* y lo *susceptible de cambio*.

Estereotipos de género.

Los papeles o los *roles* que la sociedad atribuye a cada sexo se han creado tradicionalmente en base a estereotipos que encasillan al hombre o a la mujer en determinadas tareas o comportamientos. Desde el momento de nacer o incluso antes, se produce una diferenciación entre hombres y mujeres tan evidente que ambos sexos terminan por “auto ubicarse” en categorías distintas.

Como explica la profesora Emilia Moreno (2000) “estos comportamientos se van interiorizando hasta el punto que hay quien los considera tan naturales, tan propios de cada uno de los sexos, que se piensa que vienen determinados genéticamente” (2000:15). Son los llamados *estereotipos de género* o *roles de género*. Son esquemas socialmente compartidos que organizan el conocimiento sobre los rasgos, motivos y conductas asociadas a la pertenencia a grupos y categorías sociales. También son estereotipos las cualidades o rasgos que son considerados masculinos o femeninos, tales como la delicadeza en la mujer o la valentía en el hombre. Esta situación se agrava si además se consideran rasgos excluyentes tal y como nos dice Adela Turín: “por una curiosa necesidad de simetría, se le niegan a un sexo las características y los comportamientos que se le atribuyen al otro” (1995:8)

Los estereotipos pueden ser positivos o negativos, casi siempre son negativos, pero lo más relevante para este proyecto es que los estereotipos, así como los prejuicios, pueden conducir a la discriminación, es decir, la conducta dirigida a alguien únicamente por pertenecer a determinado grupo social.

Cuando una persona es discriminada únicamente por su sexo, se habla de *sexismo*. Cuando se le aparta por su raza, se habla de *racismo*. Es evidente que en la base de estos problemas encontramos la discriminación, y si seguimos buscando encontramos los estereotipos y los prejuicios. A modo de reflexión y siendo conscientes de la capacidad de modelado que posee el colegio, la familia e indudablemente, los medios de comunicación, queda evidenciada la labor que se espera de ellos en estos menesteres cuando lo que pretendemos es erradicar esas creencias dogmáticas que tanto dificultan las relaciones socio-personales.

En nuestra sociedad, los estereotipos son claramente sexistas, e introducen la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben las personas, tomando como única base la diferencia de sexo que presentan. En otras culturas los roles de género no son iguales que en la nuestra, de ahí la naturaleza sociocultural del mismo. Existen algunos trabajos que lo confirman, por ejemplo los de Mead (1972) que realizó estudios sobre el comportamiento en las tribus de nueva Guinea. En algunas de las citadas tribus se esperaba que tanto los hombres como las mujeres se comportaran de un modo dulce, comprensivo y cooperativo; en otra de las tribus las mujeres se afeitaban la cabeza, eran agresivas y proveedoras de comida, mientras los hombres se dedicaban al arte y se preocupaban de arreglarse. En estos estudios se puso de manifiesto que las sociedades utilizan el sexo biológico como un criterio para la atribución de tareas y funciones a las personas, pero que más allá de este simple punto de partida, no hay dos culturas que coincidan completamente en la diferenciación que se establece entre los géneros (Moreno, 2000).

Identidad de género

¿Qué se entiende por identidad? ¿Cómo se construye la identidad?

Por identidad entendemos la construcción de un yo personal y social a través de procesos que suponen el reconocimiento e identificación de valores. La identidad remite a un sistema de valores creencias, actitudes y comportamientos que le son comunicados a cada miembro del grupo por su pertenencia a él. Ello lleva e implica un modo de sentir, comprender y actuar en el mundo, así como la asunción de determinados valores, costumbres e ideas (Colás, 2007). En palabras de Marín la identidad supone por una parte “identificar”, es decir, “singularizar” y “distinguir” algo de los demás y por otra “pertenecer”, reconocer la ubicación de los sujetos en un espacio común compartido (2002).

La construcción de la identidad no es algo sencillo ni estático. Construimos nuestro “yo” en función de lo que nos transmite el entorno, de la interacción con nuestros iguales o del ambiente socio- cultural en que crecemos y vivimos. Además de la citada influencia del contexto es importante destacar que, tal y como apunta

Fitzgerald (1993) la identidad no es algo unitario, fijo y estable sino que está en constante construcción y cambia según las circunstancias. Estos aspectos son especialmente importantes en el terreno educativo si consideramos que la escuela como institución social y educativa tiene un papel determinante puesto que los modelos de comportamiento que se les ofrece a niños y niñas en sus años escolares contribuirá a la formación de su personalidad futura.

Esta influencia del contexto a la que nos hemos referido como vital en la formación de la identidad se ve apoyada por dos teorías que lo defienden claramente, no son otras que la *Teoría Sociocultural* y la *Teoría Ecológica del Desarrollo Humano* (Colás, 2007).

La primera teoría aporta claves explicativas sobre los factores que determinan la identidad (cultural y de género), así como el papel que la sociedad y el sujeto juegan en la misma. Según el modelo de De Pablos (1999) La sociedad aporta los instrumentos culturales propios de cada contexto y cultura (lenguaje, instrumentos culturales, etc.) y es el sujeto el que se adueña y hace suya la cultura externa. En una aportación posterior aparecen conceptos como “internalización” que no es otra cosa que la incorporación al plano individual (intrapsicológico) de lo que previamente ha pertenecido al ámbito de la interacción social (interpsicológico).

Desde las teorías socioculturales la identidad es el resultado de una doble influencia de factores sociales y personales. Los marcos culturales, históricos, sociales, económicos, etc. aportan referentes identitarios claves, pero son los sujetos en última instancia los que tienen potestad de nuevas formas de cambio social (Colás, 2006: 39).

Según este planteamiento la atención debe recaer sobre la función que desempeñan el plano interpsicológico y el plano intrapsicológico, en el proceso de construcción de la identidad o conciencia.

La segunda, de Bronfenbrenner (1979) defiende que el contexto es un “ambiente ecológico” formado por estructuras concéntricas contenidas unas dentro de las otras. Así, habla de, *Microsistemas*, *Mesosistemas* y *Macrosistemas*. Denomina *microsistemas* al entorno más cercano en el que vive y se desarrolla el sujeto, es decir las redes y círculos que establece con otras personas. Llama *mesosistemas* a la interrelación entre

dos o más entornos, es decir, entre dos o más *microsistemas* en los que la persona participa activamente “(por ejemplo, para el niño la relación entre el hogar, la escuela y el grupo de pares; para un adulto, entre la familia, el trabajo y la vida social)” (*Ibídem*: 44). El Macrosistema se define como el patrón de creencias, ideologías y sistemas de valores que sustentan la dinámica de una cultura en la que están inmersos los Mesosistemas y Microsistemas (Colás, 2007).

Literatura y sexismo

A lo largo de la historia, la literatura ha participado en incontables ocasiones en el lento, firme y, hasta muy poco, casi imbatible proceso de construcción, consolidación y transmisión de ideologías patriarcales que naturalizan la definición del sexo femenino como el sexo que debe ser domesticado y sometido, en tanto que describen el sexo masculino como el sexo del poder y del sometimiento. Entendida como un discurso social más, con un claro valor performativo, la literatura configura y refuerza modelos de conducta hasta tal punto que, bajo el pretexto de “reflejar” la realidad, ella misma se instaura como realidad social, como elemento fundante de nuestro ser social (Cerezo, 2010: 56).

A mediados del siglo XIX las mujeres escritoras comienzan a manifestar su desacuerdo con la situación de inferioridad en que comienzan a reconocerse. Sirvan de ejemplo autoras como Jofefa Massanès (1811-1887) que con su poema “Resolución” deja patente las críticas y burlas de las que eran víctimas las llamadas “*femmes savantes*”:

“[...] Anatema al escribir, / al meditar y leer; / amigo, sólo coser/ y murmurar o dormir”
(Citado en Cabanilles, 1990,79).

Rosalía de Castro (1886) en esta epístola también nos da muestra de la realidad que percibe: incompreensión y menosprecio de parte de los hombres, sobre todo de los escritores, hacia sus compañeras:

No dejan pasar nunca la ocasión de decirte que las mujeres deben dejar la pluma y reparar los calcetines de sus maridos, si lo tienen, y si no, aunque sean los del criado (...).

Por lo que a mí respecta, se dice muy corrientemente que mi marido trabaja sin cesar para hacerme inmortal. Versos, prosa, bueno o malo, todo es suyo; pero sobre todo, lo

que les parece menos malo, y no hay principiante de poeta ni hombre sesudo que no lo afirme (...)

Ello es algo absurdo (...) Pero ¿cómo creer que *ella* puede escribir tales cosas? Una mujer a quien ven todos los días, a quien conocen desde niña, a quien han oído hablar, y no andaluz, sino lisa y llanamente como cualquiera, ¿pueden discurrir y escribir cosas que a ellos no se les han pasado nunca por las mentes, y eso que han estudiado y saben filosofía, leyes, retórica y poética, etc...?

Imposible, no puede creerse a no ser que viniese Dios a decirlo. (Citado en Cabanilles:1990,80)

Como es sabido la situación no mejora en España con el nuevo siglo: hasta 1931, con la República, las mujeres no consiguen el derecho al voto.

Fuera de nuestro país la situación no es diferente. La inglesa Virginia Woolf es ya una escritora consagrada cuando en 1929 escribe el ensayo: *Una habitación propia*, en esta obra se exponen las dificultades que encuentran las mujeres que quieren dedicarse a la escritura en un mundo dominado por los hombres. La autora apela a las tres condiciones que se han de dar para que una mujer sea independiente y pueda escribir: tiempo libre, dinero y una habitación propia. (Cabanilles, 1990) Virginia Woolf -Stephen de soltera- fue redescubierta durante la década de 1970, gracias a que este ensayo se convirtió en uno de los textos más citados del movimiento feminista.

Ya en 1949 se publica en París *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir. La autora había defendido la independencia de la mujer durante toda su vida incluso había rechazado el matrimonio a pesar del amor que le unió a su pareja Jean Paul Sartre. Según afirma en *La fuerza de las cosas*: “El afán de preservar mi propia independencia no pesó mucho en mi decisión; me habría parecido artificial buscar en la ausencia una libertad que, con toda sinceridad, solamente podía encontrar en mi cabeza y en mi corazón” (1963:32)

El segundo sexo se tradujo a varios idiomas, en Estados Unidos se vendieron un millón de ejemplares y se convirtió en el marco teórico esencial para las reflexiones de las fundadoras del *Movimiento de la liberación de la mujer* (Francia 1970). De Beauvoir se convirtió en precursora del movimiento feminista al describir a una

sociedad en la que se relega a la mujer a una situación de inferioridad. Se atreve entonces a defender el aborto desatando la polémica en la opinión pública, a juzgar la maternidad, que considera “*una trampa*”, y se muestra muy crítica con la educación que se ofrece a las niñas orientándolas hacia el matrimonio, la maternidad y la familia como única función en la vida. Critica el matrimonio pues lo concibe como una institución burguesa repugnante, similar a la prostitución en la que la mujer depende económicamente de su marido y no tiene posibilidad de independizarse.

Ya en la segunda mitad del siglo XX Simone de Beauvoir fue una de las potentes precursoras de la sensibilización ante el maltrato de las mujeres y tuvo un importante papel en la obtención del derecho al aborto en Francia (*Manifiesto de las 343*. Publicado por la revista *Le Nouvel Observateur* 1971).

Para seguir la trayectoria del movimiento feminista es indispensable acudir a las teorías de Judith Butler (Ohio, 1956), filósofa y profesora en el departamento de Retórica y Literatura Comparada en Berkley (University of California), que es actualmente la representante más importante del argumento que se va a exponer a continuación

Como señala E. Carter en su obra *Gender trouble: Feminism and the Subversión of Identity* publicada por Butler en 1990 —y reeditada con un nuevo prólogo en 1999—, es el intento teórico más importante de toda la historia por “desnaturalizar el género”, es decir, por demostrar que la desigualdad de género no depende, como se había defendido hasta entonces, de diferencias innatas y naturales. Esto se debe a que es una obra en la que confluyen, por una parte, las teorías de género y sexualidad desarrolladas en las últimas décadas y, por otra, las teorías postestructuralistas (Carter, 2002: 352).⁸

Así pues, Butler parte de la idea de que cualquier teoría feminista que restrinja el significado del género (como todas las que hemos visto hasta ahora y que forman parte de lo que Preciado denominaba la “retórica clásica”), inevitablemente, establecerá

⁸ Citado en Lozano, A. (2010: 111-127) Tesis: *Literatura comparada y estudios “gender and genre”: recorriendo las fronteras de lo fantástico a través de algunos cuentos escritos por mujeres*.

normas de género excluyentes y jerarquías. El trabajo que ella propone, sin embargo, es la búsqueda de una noción de género que no caiga en esta trampa.

Vamos a observar cómo la propia autora lo expresa: “el género [...] debe ser entendido como la manera mundana en que los gestos corporales, los movimientos y las normas de todo tipo, constituyen la ilusión de un yo generizado permanente”. El género no es, por lo tanto, una sustancia, aunque tenga “apariencia de sustancia”; no es una “identidad aparentemente de una sola pieza”, sino una “repetición de actos en el tiempo” (Butler. 1998: 227).⁹

Así, dentro del discurso heredado de la metafísica de la sustancia, el género resulta ser performativo, es decir, que constituye la identidad que se supone que es. En este sentido, el género siempre es un hacer, aunque no un hacer por parte de un sujeto que se pueda considerar preexistente a la acción (...) no hay una identidad de género detrás de las expresiones de género; esa identidad se constituye performativamente por las mismas “expresiones” que, según se dice, son resultado de ésta (2001: 58).

En este párrafo se resume lo que se ha denominado la teoría de la **performatividad** de género que, como indicamos, es una de las estrategias que más van a influir en los posteriores estudios sobre el género.

Según Ana Lozano “Estamos, por lo tanto, ante un cambio total de perspectiva: lo que anteriormente era tomado como un “rasgo interno”, el género basado en una supuesta esencia sexual que se expresaba en una construcción social, es entendido ahora como algo que anticipamos y producimos mediante la repetición de ciertos actos corporales, “un efecto alucinatorio de gestos naturalizados” (Butler, 2001:15), una “ficción cultural” regulada a fuerza de castigo (1998: 301)

Originariamente, la pista de cómo interpretar la performatividad del género me la dio la interpretación que Jacques Derrida hizo de “Ante la ley” de Kafka. En esta historia, quien espera la ley se sienta frente a la puerta de la ley, y le atribuye cierta fuerza a esa ley que uno espera. La anticipación de una revelación fidedigna del significado es el

⁹ Citado en Lozano (2010: 111-127)

medio por el cual esa autoridad se atribuye y se instala: la anticipación conjura su objeto. Me pregunto si no trabajamos con una expectativa similar en lo que se refiere al género, de que funcione como una esencia interior que pueda ponerse al descubierto, una expectativa que termina produciendo el fenómeno mismo que anticipa [...] (Butler, 2001: 15).

Según Derrida, “que la realidad de género sea performativa significa, muy sencillamente, que es real sólo en la medida que es actuada” (1998: 309). Por eso mismo, para expresar este aspecto, en ocasiones la autora no habla de *gender*, sino de *gendering*, con un gerundio que parecería contener mejor esa idea del “ir haciendo”, “dramatizando”, “reproduciendo”, “construyendo” el género mediante su propia repetición (1998: 299).¹⁰

Para terminar con esta escueta revisión de mujeres que han influido en la construcción de la literatura no sexista no podemos obviar a Adela Turín (Italia, 1939) que ha sido una de las autoras que más conciencias ha removido a la hora de enfrentarse al tratamiento que las mujeres han recibido en la literatura infantil y juvenil de todos los tiempos. Con el objetivo de combatir la discriminación de género desde el ámbito de la familia patriarcal, decidió crear la colección "Dalla parte delle bambine" que, entre 1975 y 1980, publicó más de una veintena de títulos junto a Nella Bosnia. Años después se trasladó a París, donde -junto con Silvie Cromer- fundó la asociación "Du côté des filles", que desde 1994 investiga y denuncia los casos de sexismo en los materiales educativos, además de generar mecanismos de sensibilización dirigidos al sector editorial, instituciones y público en general.

Algunos de sus títulos más célebres son *Arturo y Clementina*, *Rosa caramelo*, *La historia de los bonobos con gafas* o *Una feliz catástrofe*.

En 1995 publica un estudio realizado simultáneamente en Francia y en España sobre los libros ilustrados destinados a preescolar. Analiza no sólo los textos sino también las imágenes y nos demuestra que el mensaje que estas transmiten puede ser

¹⁰ Citado en Lozano (2010: 111-127)

más influyente, incluso que el de las palabras. El simbolismo de muchas de las ilustraciones nos recuerda el modelo de familia patriarcal que ha prevalecido en los relatos de los últimos años (los libros analizados están publicados entre 1970- 1990).

Los libros son un soporte fundamental en la educación preescolar y la autora incide en el tipo de modelo que se muestra a los escolares en esta etapa:

Se les enseña que los chicos, naturalmente activos y dinámicos, tienen un valor y una importancia mayor que las niñas que nacen pasivas, limpias y ordenadas, tranquilas y emotivas [...]Les cuentan que los hombres adultos son responsables, creativos, a menudo heroicos, leales y capaces de la amistad y del desinterés. Que son Pasteur, Da Vinci o Napoleón, que salvan de la muerte a sus pacientes, a los náufragos, a las princesas. Y también les dicen que, salvo la madre, fuente de atenciones, de consuelos y sobre todo de servicios, y la princesa que se deja salvar y se hace desposar por el príncipe, las mujeres adultas son malévolas, frívolas, explotadoras, derrochadoras y sobre todo estúpidas. (1995:8)

Insiste en resaltar el hecho de que asignar un papel rígido a hombres o a mujeres “aprisiona y modifica la personalidad”. Defiende la libertad que supone el poder de la elección, la posibilidad de inventarse escogiendo rasgos de modelos diferentes que al final constituyan la verdadera opción. (1995: 8). Destaca sobremanera el papel de los símbolos que de forma frecuente aparecen en estos textos: el delantal para la madre, así como los escobones y cubos de agua para limpiar de forma penosa. El periódico para el padre, los cuentos de hadas y novelas rosas para ellas; las gafas o el maletín que en ellos es símbolo de inteligencia y poder y en ellas de empollonas antipáticas y de ambición. La mujer y la niña impasibles viendo pasar la vida que sucede en el exterior a través de una ventana. El hombre ocupadísimo e incapaz de mostrar emociones ni por supuesto interés alguno por las tareas del hogar.

A modo de conclusión Adela Turín nos demuestra que todas las mujeres adultas que aparecen en los libros estudiados son madres, y ninguna es descrita o representada teniendo otras actividades que no sean domésticas. Si en las imágenes aparece otro tipo de mujer, no es de la que se habla en el relato y suelen ser secretarias que decoran las oficinas, unas veces jóvenes y demasiado “sexy” y otras veces mayores y tipo arpía. A la inversa de la pobreza de funciones reservadas a las mujeres, los hombres adultos tienen en los libros infantiles los oficios y las actividades más variadas: comerciantes,

ladrones, piratas, relojeros... En palabras de Turín “no hay una sola actividad humana que falte en el muestrario de destinos masculinos que se proponen a los chicos” (1995:92).

Como dice la autora, está en nuestras manos y en las de editores, autores e ilustradores el instrumento para cambiar esa imagen “que sepan que es importante para el porvenir de las niñas el poder reconocerse en personajes positivos, y que es importante para el porvenir de los chicos que dejen de identificar a las mujeres y a las niñas con la ignorancia, la frivolidad, la malignidad y la tontería” (1995:95)

Relación de la discriminación sexual con la violencia de género.

No son pocos los autores que relacionan la concepción estructural de nuestro sistema social con la violencia de género. Parece evidente que vivimos en un sistema dominador que alienta esta forma de organización en la que unos han de dominar a los otros. Como afirma M^a Elena Simón, nuestro sistema “vive de la negación del otro como *otro* legítimo y equivalente a *mí*. Vive del enfrentamiento y la desvalorización” (2000: 45) en palabras de esta autora “se alimenta la fuerza bruta y se relega al entendimiento, las emociones positivas y las necesidades de cooperación para el mantenimiento y la calidad de nuestra existencia” (*Ibídem*: 45)

Sin embargo, parece que encontrar las causas de la violencia de género o contra las mujeres no es tarea fácil, aunque sí imprescindible cuando lo que se pretende es combatirla y sobre todo prevenirla. Según los estudios que cita M^a José Díaz-Aguado (2003:202), los adultos tenemos tendencia a atribuir las causas de la violencia doméstica a factores muy concretos y de carácter individual como son, por este orden: el alcohol, la toxicomanía, el desempleo, la pobreza y la exclusión social y en último lugar el hecho de que el agresor haya sido a su vez víctima de la violencia.

En cambio y según afirma la autora es necesario acudir a las teorías *Ecológicas* (Bronfenbrenner, 1997; Belsky, 1980) para descubrir la interrelación que existe entre los individuos y los contextos en los que la violencia se genera: como ya se ha dicho en apartados anteriores, el *ambiente ecológico* se organiza en estructuras concéntricas, unas incluidas dentro de las otras, a las que se les ha dado el nombre de *Microsistema*, *Mesosistema* y *Macrosistema*. Por la interrelación que se da entre ellas se hace imprescindible acudir a analizar dichos contextos. En el más inmediato (*microsistema*) como la familia, la pareja o el colegio se pueden dar determinados modelos culturales poco convenientes: estructuras sexistas o desigual distribución del poder entre hombres y mujeres. Estos patrones serán evidenciados en niveles superiores como el *Macrosistema* que es el nivel de orden superior y el que da una imagen global de los esquemas y los valores culturales de una sociedad (Díaz-Aguado, 2003).

El contexto que nos compete es el educativo y evidentemente no está exento de responsabilidad. Las características individuales de las personas se fraguan en gran parte en los ambientes escolares y parece evidente que influyen sobremanera en las relaciones posteriores. A continuación se muestran algunas de las razones que expone la autora citada y que ponen de manifiesto la existencia de una gran carencia a nivel curricular en los Centros de Educación Infantil y Primaria. Las actividades de educación socioemocional, las de cooperación o de autoconocimiento, se antojan del todo necesarias ante estas evidencias.

Parece ser que la independencia (económica y psicológica) y la madurez psicológica de los dos miembros de la pareja reducen el riesgo de violencia, del mismo y según afirma Díaz-Aguado, “el riesgo de violencia contra la mujer se incrementa cuándo el hombre define su propio valor identificándolo con el dominio y el control absoluto” (*Ibídem*: 204)

El llamado *empowerment*, en la mujer o la capacidad para controlar su propia vida y que representa el polo opuesto a la indefensión, reduce el riesgo de sufrir violencia y/o ayuda a salir de dicha situación si llega a producirse.

Favorecer que el hombre desarrolle su *empowerment* a través de procedimientos no sexistas y no violentos puede tener también un decisivo papel en la prevención de dichos problemas.

La consecución de una identidad lograda, aunque lo normal es que no se logre hasta la adolescencia, contribuye a que los jóvenes tengan más autonomía y se muestren menos vulnerables a la presión social (Marcia, 1980).

Conviene tener en cuenta, por otra parte, que cuando el individuo no ha aprendido a aceptar las dudas como algo necesario para buscar nuevas soluciones a los problemas, cuando ha desarrollado miedo o intolerancia hacia la incertidumbre, existe un alto riesgo de que la búsqueda de la propia identidad no se produzca o de que se resuelva recurriendo a soluciones absolutistas y estereotipadas. (Díaz-Aguado, 2003: 206)

En el proceso de construcción de la identidad tanto la masculina como la femenina, niños, niñas y adolescentes se ven obligados, en muchas ocasiones, a

asumir y a identificarse con determinados estereotipos asociados a uno y otro sexo. Este tipo de modelos son la pasividad, la sumisión y la dependencia en el caso de las niñas, y la dureza, el dominio o el uso de la violencia, en el caso de los niños (O'Toole y otros, 1997).

Parece demostrado que existe una relación entre la forma sexista de construir la identidad masculina y la mayor parte de la violencia que ejercen los hombres, incluyendo no sólo la que ejercen contra las mujeres, sino también la que ejercen contra otros hombres e incluso contra sí mismos. Además los adolescentes varones tienden a justificar la violencia más que ellas y por el contrario las adolescentes tienen tendencia a sentirse culpables y a tener menor autoestima que ellos (Bybee, 1998).

Debemos tener presente que el tipo de conflicto que más violencia desata es el conflicto provocado por las diferencias. Diferencias de raza, de religión de imagen, de forma de vivir, etc. Cuando estas diferencias son interpretadas como una expresión de inferioridad de “lo otro” es cuando se convierte en violencia. Se puede afirmar, entonces, que el origen de la violencia se puede encontrar en la incapacidad de reconocer al otro o la otra. Las diferencias se viven como una amenaza, un estorbo o un motivo de inquietud y sus consecuencias van desde la ignorancia o negación de las otras personas, hasta la infravaloración o la exclusión mediante formas diversas, entre las cuales, la agresión física es la más extrema (Jaramillo 1999).

La nueva masculinidad.

Como ya se ha dicho en el apartado dedicado a la justificación de esta investigación, hay una tendencia a obviar cual es el papel del hombre en este nuevo constructo social igualitario que pretendemos. A menudo, los niños son apartados de los programas coeducativos, inconscientemente dirigidos a las niñas. Se ha pensado que el niño ya tenía todo conseguido y era la niña la merecedora de protección y formación frente al sexismo y la discriminación. Sin embargo, a mi entender, y como se ha dicho en el apartado citado, la formación en el niño, de una masculinidad culturalmente aceptada es un eslabón más en la cadena de la igualdad y una gran herramienta en la lucha contra la violencia de género.

Para ayudarnos a comprender cuál es la actitud de los hombres frente al nuevo papel de la mujer en la sociedad y aquél que se espera de ellos debemos prestar atención a la crisis que esta situación ha provocado y por tanto a las respuestas divergentes que los hombres elaboran hacia el nuevo panorama.

Ateniéndonos a la clasificación que elabora Delgado (2006), se puede decir que las respuestas del colectivo masculino se manifiestan en torno a tres grupos:

- Machistas autoafirmados. Con tendencia o necesidad de paralizar el proceso de deconstrucción de un modelo de masculinidad que a ellos aún no les viene mal, por la razón que sea, por ejercicio del poder o por puros intereses utilitarios. Son hombres que ven cómo pierden poder pero que actúan como si no ocurriera nada. Bloquean interesadamente el proceso de construcción de un modelo más igualitario.
- Mayoría silenciosa. Movidos por la inercia, o por una complicidad que les beneficia, son hombres que quieren para sus hijas lo que difícilmente son o han sido capaces de practicar o aceptar con sus mujeres/ cónyuges / parejas o consigo mismos. Temor en que la propuesta de igualdad de las mujeres suponga dar una vuelta a la tortilla, es decir, temor a una pérdida de privilegios consuetudinariamente aprendidos y ejercidos. Les parece bien ver cómo se va substanciando el cambio, pero ¡menos mal que no

me ha pillado la cresta de la ola! Hombres que cuando se jubilan se implican mucho más de lo que nunca imaginaron – y menos sus parejas- en la emocionalidad, lo afectivo, en las tareas domésticas, en el escuchar al otro, etc. Implicación y necesidad de sentirse útil, sabiduría de que el paso del tiempo en el ciclo vital de las personas hace que vayamos aprendiendo que tiempo no sabe de géneros. Ya nadie me puede quitar nada, ni tengo nada que demostrar.

- Igualitarios. Personas y pequeños colectivos que de alguna forma contribuyen a logra un futuro en igualdad a través de vida cotidiana y de su intervención pública y política. Estos hombres y colectivos son conscientes de las oportunidades que ofrecen las conquistas del movimiento feminista y el cambio social que impulsa (probablemente el más importante en el siglo XX) que ha conseguido que los modelos masculinos que representaban nuestros padres ya no nos sirvan como referentes de masculinidad (*Ibídem*: 97).

Según este autor es el grupo de la “mayoría silenciosa” el que merece mayor atención puesto que además de ser el poblacionalmente más numeroso, es donde se produce el conflicto con mayor intensidad y se determinan las orientaciones de cambio futuro.

Sin embargo, se realza el movimiento de los hombres igualitarios puesto que representa la intención de no repetir los modelos paternos, de no reproducir modelos para evitar errores:

Los modelos de nuestros padres ya no nos sirven en nuestra emotividad, en parte de nuestras relaciones interpersonales, en nuestras prácticas y proyectos de comunicación, de expresión, en nuestra consideración de la paternidad, la sexualidad, de lo público versus lo privado, de lo que es ser un hombre y de lo que es ser una mujer (*Ibídem*:98).

Siguiendo las palabras de Bonino sería muy satisfactorio conseguir transmitir a los niños -también a las niñas- que el sexo masculino no tiene ninguna autoridad especial sobre las mujeres, ningún derecho de disponibilidad en ninguno de los aspectos sobre ellas -ni en lo privado, ni en lo social, ni en lo político-, ni ningún derecho

superior ni especial a imponer sus razones, a ejercer sus libertades, al uso excluyente del espacio-tiempo, o a ser sujetos de cuidados especiales: a no compartir. (2003)

Nombrar en femenino y en masculino.

La lengua es el instrumento más potente que tenemos los seres humanos para la comunicación. Con él podemos representar no solo lo que vemos, sino también lo que sentimos y lo que deseamos. El lenguaje además ejerce una función simbólica de tal forma que aquello que decimos o que incorporamos a nuestro vocabulario pasa a formar parte de nuestro ideario. Las palabras modelan nuestra mente y le dan formas diversas, formas que constituyen culturas y creencias. Además el lenguaje está en constante evolución, es decir, muere, crece, cambia... Los seres humanos somos los responsables de adaptarlo a nuestras necesidades y estas no son las mismas en todas las épocas, por supuesto. Por eso estamos en la obligación de adecuar nuestras palabras a lo que sentimos y a lo que queremos expresar. Como dice Delfina Lusiardi aquello que no nombramos no es real: “Lo real en forma de palabra: la palabra es la forma que los seres humanos dan a lo real. De esta manera lo real asume una forma. Por eso la cuestión del lenguaje es una cuestión de responsabilidad” (2008)¹¹

Cada realidad merece un nombre, una palabra, un símbolo que lo identifique, que lo califique que le dé existencia. Cuando evitamos nombrar algo estamos negando que exista, estamos negando aquello que no decimos. Se dice que “Educar es dar palabras” Qué frase tan sencilla y tan elocuente a la vez, por eso conviene que nos preguntemos: ¿Cuáles son las palabras que damos? ¿Estamos dando todas las palabras? ¿Cuáles son esas palabras que no damos?

La forma más extendida hoy de usar el lenguaje es usar un masculino genérico que pretende incluir a ambos sexos. Esta forma de expresión conduce en muchas ocasiones a la confusión puesto que se crean mensajes ambiguos en los que no es fácil adivinar si se está incluyendo a las mujeres o no. Por ejemplo si decimos: “Los niños

¹¹ Cit. en INTEF. (2012). Coeducación: dos sexos en un solo mundo. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

de este pueblo son muy estudiosos” parece que estamos incluyendo tanto a niños como a niñas. Mientras que si decimos “Los niños de este pueblo juegan bien al fútbol” se puede entender que tan solo los niños varones juegan bien, mientras que nadie se pregunta cómo juegan las niñas. Sin embargo, si decimos “Los niños de este pueblo visten mucho de rosa” podemos crear una confusión entre quien nos escucha y debemos cambiar la frase por esta otra: “Las niñas de este pueblo visten mucho de rosa pero los niños prefieren el rojo”¹²

Además, al nombrar en masculino se crea en nuestro imaginario la imagen masculina y se obvia la imagen femenina. Este es el caso de una profesora que propone a su alumnado que imaginen un bombero y que lo dibujen. A continuación les propone que se imaginen a una bombera. ¿Los dos dibujos son iguales? Evidentemente no. Si nombramos a un bombero solo imaginamos a un señor con su uniforme de bombero. No nos viene a la cabeza la imagen de un señor y una señora vestidos de bomberos los dos. ¿Entonces porque pensamos que al nombrar en masculino estamos nombrando a los dos sexos?

Esta forma de expresión jerarquiza los sexos puesto que no estaría permitido ni aceptado que un colectivo mixto estuviera designado por un sustantivo femenino. Pensemos en esta situación: ¿quién no ha estado en reuniones en las que por el mero hecho de que asistiera un hombre ya se consideraba obligado nombrar al grupo en masculino?, por supuesto nadie hubiera aceptado lo contrario. Nos hubiera parecido una falta de respeto hacia el varón. Recuerdo un grupo-clase del año pasado (no fue en el siglo pasado) en el que la profesora se pasó el curso diciendo: “Nosotras y vosotros dos”, cada vez que quería nombrarnos, puesto que todas éramos mujeres a excepción de, obviamente, dos. De tan curioso que nos parecía algunas pensamos en que era una buena frase para una camiseta de grupo. Cabe preguntarse si, las casi cuarenta mujeres, allí presentes hubiéramos aceptado que nos nombrara en masculino. Probablemente sí.

¹² Cit. en INTEF. (2012). *Coeducación: dos sexos en un solo mundo*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Así están las cosas. Afortunadamente Marian (la profesora) demostraba más sensibilidad hacia el tema que nosotras y ellos dos.

Para reflexionar sobre el lenguaje que usamos y su origen, recogemos las observaciones que se recogen en la guía *Demos la palabra a la igualdad* (2008):

- La lengua (la gramática, el vocabulario) no es neutral, sino una creación humana y cultural.
- Es un producto social e histórico que influye en nuestra percepción de la realidad, en nuestro pensamiento y, por tanto, en nuestra conducta.
- Es un instrumento que no solo transmite una forma determinada de ver el mundo, sino que también contribuye a la construcción de la realidad.
- Nuestro lenguaje es dinámico, vivo y, como tal, podemos hacer que evolucione a través del uso que hacemos de él, bien al hablar, al escribir, o bien al mostrar imágenes; en definitiva, al comunicarnos.

Existen palabras genéricas ya sean masculinas o femeninas, que nos permiten nombrar tanto a hombres como a mujeres sin excluir a ninguno. Podemos usar alguna palabra masculina, por ejemplo: “el pueblo vasco” en lugar de “los vascos”; “vecindario” en lugar de “vecinos”, “ser humano” en lugar de “hombre”, que dan la posibilidad de nombrar a grupos de personas que incluyen tanto a hombres como a mujeres. También existen palabras femeninas que nos lo permiten: “persona”, “la niñez”, “la población”, “víctima” o “gente” que no ocultan ni subordinan a los hombres. (2008:22).

Algunos ejemplos que nos pueden ayudar a identificar y a sustituir expresiones muy asentadas:

GENÉRICO MASCULINO	GENÉRICOS
El hombre. Los hombres	Los seres humanos. La humanidad.
Los adolescentes. Los jóvenes. Los niños.	La adolescencia. La juventud. La infancia.
Los maestros.	El personal docente.
Los padres. Los alumnos.	Las familias. El alumnado.
	ABSTRACTOS
“Los tutores exponen que...”	“Desde la tutoría se expone que...”
“Los coordinadores trabajan duro”	“Las tareas de coordinación son duras”
“Los traductores...”	“El equipo de traducción...”
“Se exigen titulados en...”	“Se exigen titulaciones en ...”
	OTROS RECURSOS
“El hombre vivía en cuevas”	Se vivía en cuevas. Vivíamos en cuevas”
“Es bueno para el bienestar del hombre”	Es bueno para nuestro bienestar”
“Se recomienda a los usuarios que usen...”	“Recomendamos que se use...”
“El abonado solo deberá adjuntar...”	“Usted solo deberá adjuntar...”
“Cuando uno se despierta...”	“Cuando alguien se despierta...”
“El que sepa leer entre líneas...”	“Quien sepa leer entre líneas...”

Fuente: Alario, Bengoechea, Lledó y Vargas (1995). *Nombra en femenino y en masculino*.

Además no olvidemos que todavía hoy se siguen usando tratamientos hacia las mujeres en función de su relación con los hombres, por ejemplo: “señorita” para las mujeres solteras o “señora” para las casadas. No resulta adecuado ni respetuoso identificar a una persona por su estado civil o por su relación con otras, tal y como hacemos al decir: “Señora de”. Por este motivo lo más adecuado será llamar “señora” a la mujer, en general, y “señor” al hombre.

El uso androcéntrico del lenguaje conlleva que el hombre sea considerado objeto de referencia, de acción mientras que a la mujer se le considera subordinada o invisible. Como nos recuerdan en la guía *Nombra en femenino y en masculino*: “En muchas ocasiones observamos que el discurso está construido como si solamente existiera un sujeto, el masculino, y las mujeres solo existieran por su relación con él” (1995: 22).

Algunos ejemplos para evitar que se nombre a las mujeres como dependientes, complementos, subalternas o propiedad de los hombres:

SE PUEDE EVITAR	DE ESTA MANERA
Los nómadas se trasladaban con sus enseres, mujeres, ancianos y niños de un lugar a otro.	Los grupos de nómadas se trasladaban con sus enseres de un lugar a otro.
Se organizarán actividades culturales para las esposas de los congresistas.	Se organizarán actividades culturales para las personas que acompañan a las y los congresistas.
A las mujeres les concedieron el voto después de la Primera Guerra Mundial.	Las mujeres ganaron el voto después de la Primera Guerra Mundial.

Fuente: Fuente: Alario, (1995). *Nombra en femenino y en masculino*.

No se trata solo de nombrar a los dos sexos sino de explicar lo que hacen ellos y ellas. Visibilizar las aportaciones de las mujeres. En muchos casos no se muestra, no se representa con palabras lo que las mujeres aportan al mundo.

Las mujeres escritoras durante muchos años se han peleado por obtener el reconocimiento de su comunidad, no anhelaban tan solo el prestigio, pretendían además, que la realidad de la mujer se viera reflejada en los escritos. Una literatura desde la mujer para un lector mujer que fuera capaz de reconocer que existe otra forma de decir las cosas. Porque las cosas se pueden decir desde la experiencia masculina y desde la femenina cada persona ha de encontrar la posibilidad de expresarse desde su propia experiencia y por eso es necesario que todos y todas tengamos acceso a lecturas escritas desde ambas perspectivas.

El sexismo en las aulas. El papel del docente.

En los últimos tiempos no es difícil encontrar en la literatura especializada orientación para acometer tareas de educación no sexista. Son muy numerosas las publicaciones que ayudan al docente en este trabajo para el que no se ha recibido la suficiente formación. Sin embargo se tiende a pensar que nuestro trabajo consiste en introducir actividades que provoquen un cambio de actitudes y conductas en los alumnos, sin embargo nos olvidamos de aquellas conductas que son intrínsecas al sistema educativo y a la personalidad de cada uno de nosotros y nosotras. El modelo que transmitimos con nuestra actitud, el lenguaje que utilizamos, el tratamiento de los contenidos o incluso la distribución y el uso de los espacios en el colegio nos dan muchas pistas sobre el grado en que estamos condicionados por multitud de costumbres sexuadas.

Los resultados que arrojan las últimas investigaciones (Díaz-Aguado 2002) pueden servirnos de orientación en la tarea de construir la igualdad y prevenir la violencia contra la mujer desde la educación. En consideración de la autora arriba citada existen una serie de condiciones que es preciso promover en la educación secundaria para alcanzar el objetivo deseado. Considero al respecto que estas mismas exigencias se pueden exportar a la educación primaria:

- *Ayudar a construir un currículo no sexista que supere la tradicional invisibilidad de las mujeres.* El contenido tradicional sigue contradiciendo los valores y objetivos que se consideran prioritarios en nuestra educación. El papel que la mujer ha desempeñado en la sociedad a lo largo de la historia pasa desapercibido en muchas ocasiones con las consecuencias que de ello se derivan en la dificultad para superar determinadas creencias sexistas (Moreno, 1986).

- *Enseñar a construir la igualdad a través de la colaboración entre alumnos y alumnas.* El aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos contribuye al trabajo desde un estatus similar en torno a objetivos compartidos. Se fomenta el respeto mutuo y es adecuado para construir la igualdad. Esta experiencia educativa resulta de las más adecuadas para este fin.

- Conocer las características de la violencia doméstica y de la violencia contra la mujer puede ayudar a prevenirlas. Alertar a las posibles víctimas sobre las características de esta agresión en las primeras fases e incorporar el rechazo de la violencia y la victimización en la propia identidad.

- *No basta con transmitir información, porque la violencia y el sexismo incluyen diversos componentes en torno a los cuales hay que dirigir la prevención:*

- El componente cognitivo del sexismo. A menudo se tiene la creencia de que las mujeres son inferiores a los hombres basándose en diferencias biológicas ligadas al sexo. Esta visión de la realidad está relacionada con la imposibilidad de contemplar la sociedad en su complejidad desembocando así en creencias erróneas que nos conducen a pensar en términos blanco/negro. Al incluir en la enseñanza actividades sobre el origen histórico de las diferencias entre grupos se consiguen cambios notables de actitud entre el alumnado. (Díaz-Aguado, 1996)
- El componente afectivo o valorativo. La forma sexista de construir la identidad contribuye a asociar a los valores femeninos la debilidad y la sumisión y a los valores masculinos la dureza emocional o la violencia. En la formación afectiva juega un papel determinante el modelo de referencia que el niño utiliza para construir su identidad.
- El componente conductual del sexismo no es otro que la tendencia de ponerlo en práctica a través de la discriminación y la violencia. Se deben proporcionar alternativas positivas que eviten recurrir a las conductas no deseadas.

- *Adaptar los programas para favorecer su eficacia también en los adolescentes varones.* Los avances conseguidos en los últimos años han sido más efectivos en ellas que en ellos por este motivo se persigue incidir más en los chicos. Algunos de los objetivos que se creen primordiales son: a) Desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar de los otros; b) la capacidad de resolver conflictos sociales a través de la reflexión, la comunicación y la negociación y c) La comprensión de los derechos humanos universales. Como afirma la profesora Díaz-Aguado “Al incluir el sexismo y la

violencia de género como dos graves amenazas a los derechos humanos, se favorece su comprensión como problema que nos afecta a todos y a todas, puesto que ponen en peligro el nivel de justicia necesario para que se respeten también nuestros derechos”

8. Metodología

Fases del proyecto

PLANIFICAR INVESTIGACIÓN	ACCIONES DEL INVESTIGADOR
Planificar investigación	Elaborar proyecto
Realizar investigación	Recoger y analizar datos
Comunicar conclusiones	Redactar informe

Etapas de proceso general de investigación y acciones del investigador. Fuente: *Latorre y otros (1994)*

Cronograma

PLANIFICACIÓN	Planificación de la investigación	Febrero 2014
	Diseño de la entrevista	Abril de 2014
REALIZACIÓN	Realización de las entrevistas a los alumnos/as	Mayo de 2014
	Análisis de las respuestas	Junio de 2014
	Diseño de objetivos del proyecto	Julio- Agosto 14
	Investigación del marco teórico	Julio- Agosto 14
	Diseño de las secuencias didácticas	Julio- Agosto 14
COMUNICACIÓN DE CONCLUSIONES	Entrega del producto final	Septiembre 14

9. Descripción de la investigación.

— *Paradigma de investigación educativa*

Este proyecto está constituido por varias partes que distan entre sí: entrevista, marco teórico y secuencia didáctica. El trabajo empírico es aquella parte que se encarga de recoger las ideas y creencias sobre género que los niños han asimilado en su corta experiencia vital.

Sin embargo, si se atiende a los objetivos de este proyecto, podemos comprobar que, en primer lugar, se pretende proporcionar información sobre las creencias de los niños y niñas en relación con los roles de mujeres y hombres en su entorno. En segundo lugar, se ha pretendido construir un apoyo para aquellas personas que, aun teniendo intención de llevar a sus aulas contenidos no sexistas, se acerquen con recelo a este tema. Por último, existe en todo ello un propósito de cambio, puesto que se proporcionan estrategias para ayudar a modificar aquellas conductas discriminatorias que los niños y las niñas puedan presentar o sufrir.

En base a estos argumentos se puede afirmar que la presente investigación responde a las características del paradigma *Sociocrítico*. El paradigma crítico surge por la creencia de que es posible una ciencia social que no se fundamente únicamente en el empirismo del *paradigma positivista* ni en la parte interpretativa que defiende el *paradigma interpretativo o cualitativo*. Como afirman Latorre, Del Rincón y Arnal esta perspectiva "añade un componente ideológico con el fin de transformar la realidad además de describirla y comprenderla" (2003: 43) Los autores citados afirman que esta opción "tiene como objetivo el análisis de las transformaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas" (2003: 43). Algunos de los principios que se le reconocen son:

- Conocer y comprender la realidad como praxis.
- Unir teoría y práctica: conocimiento, acción y valores.
- Orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre.
- Implicar al docente a partir de la autorreflexión. (Popkewitz, 1988:75)

— *Modalidad de investigación educativa*

Para realizar un análisis de las características de este Trabajo Fin de Grado nos apoyamos en la clasificación que aportan Latorre, Del Rincón y Arnal (1994)

Según la finalidad: investigación aplicada puesto que tiene como finalidad primordial la resolución de problemas prácticos inmediatos en orden a transformar las condiciones del acto didáctico y a mejorar la calidad educativa. El propósito de realizar aportaciones al conocimiento teórico es secundario.

Según el alcance temporal: estamos ante una investigación de carácter transversal puesto que los aspectos observados se refieren a un momento específico y pueden extenderse a una sucesión de momentos temporales.

Según el objetivo: se puede considerar una investigación *exploratoria* en cuanto se realiza para obtener un primer conocimiento de la situación donde se piensa realizar una investigación posterior. En el caso que nos ocupa hablamos de la entrevista previa al desarrollo posterior de una secuencia didáctica.

Del mismo modo podemos considerar su aspecto *descriptivo* puesto que utiliza métodos como la observación (en este caso de los cuentos infantiles, del rol de la mujer en los mismos, etc.), estudios correlacionales, de desarrollo, etc.

Según el carácter de la medida: entre los dos enfoques históricos de investigación en las ciencias sociales: el *cuantitativo* y el *cualitativo*, podemos afirmar que este trabajo se corresponde con el segundo. Su carácter cualitativo se justifica porque se orienta al estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Aunque hemos de reconocer que existe una parte cuantitativa en lo que al tratamiento de datos se refiere. Esta parte es la dedicada a las entrevistas. De cualquier forma el interés del proyecto se centra en el descubrimiento de conocimiento y el tratamiento de los datos es únicamente orientativo.

Según el marco en que tiene lugar: el hecho de realizarse en una situación natural o de aula convierte este proyecto en una investigación *de campo*. Este tipo de

investigación permite que los resultados se generalicen a situaciones afines pero son menos rigurosos que los de investigación en laboratorio.

Según la concepción del fenómeno educativo: podemos calificar este proyecto de *investigación ideográfica* puesto que es un pequeño estudio que se basa en la singularidad de los fenómenos (en este caso las creencias de alumnos y alumnas) y su objetivo no es llegar a leyes generales ni ampliar el conocimiento teórico.

Según la dimensión temporal: en este pequeño trabajo de investigación se han estudiado los fenómenos en el momento en que tienen lugar, en el presente. Por este motivo se ha de considerar de carácter *descriptivo*. Sin embargo y dado a que el objetivo es producir cambios en las creencias y actitudes de los sujetos, podríamos hablar de su carácter *experimental* si en el futuro, tuviéramos ocasión de observar los cambios producidos.

Según la orientación que asume: en primer lugar este proyecto incluye una *orientación al descubrimiento* en cuanto que se busca información en los niños y niñas, en sus creencias, en el tipo de familia que tienen, etc. Podemos hablar entonces de que existe el objetivo de interpretar y de comprender fenómenos. Por otro lado no podemos obviar la *orientación hacia la aplicación* que este trabajo contiene. Se ha tratado de recoger conocimientos para dar respuesta a problemas concretos, en este caso el sexismo y su prevención, y a procurar la mejora de la práctica educativa así como el cambio de actitudes o de conductas en los niños y niñas.

A continuación se muestra un esquema de la descripción de la investigación:

PARADIGMA	Positivista	
	Interpretativo	
	Sociocrítico	X

MODALIDAD en función de:		
FINALIDAD	Básica	
	Aplicada	X
ALCANCE TEMPORAL	Transversal	X
	Longitudinal	
OBJETIVO	Exploratoria	X
	Descriptiva	X
	Explicativa	
	Experimental	
CARÁCTER DE LA MEDIDA	Cualitativa	X
	Cuantitativa	
MARCO	De laboratorio	
	De campo	X
CONCEPCIÓN DEL FENÓMENO EDUCATIVO	Nomotética	
	Ideográfica	X
DIMENSIÓN TEMPORAL	Histórica	
	Descriptiva	X
	Experimental	
ORIENTACIÓN	A la comprobación	
	Al descubrimiento	X
	A la aplicación	X

Limitaciones de la investigación educativa

Limitaciones ambientales. Las dificultades encontradas en este ámbito son las relacionadas con la poca disponibilidad de tiempo con que me encuentro en el momento de realizar la parte del proyecto que debe desarrollarse con alumnos. El diseño y la realización de las entrevistas se solapan en el tiempo con la realización de mis Prácticas III y Prácticas de Mención con las exigencias que esto demanda de las alumnas en prácticas.

Además el personal docente del colegio encuentra dificultades para acoger en sus aulas las tres sesiones que se habían previsto inicialmente y que hubo que descartar posteriormente. La cercanía del periodo de evaluación hace aún más complicado la disponibilidad de los maestros y maestras.

Limitaciones técnicas. El diseño de la entrevista tiene sus puntos débiles. En algunas de las preguntas no está bien claro si, de las dos opciones de respuesta se pueden elegir ambas. Fue diseñada para que yo estuviera con los niños y niñas en el momento de su realización pero las circunstancias de tiempo arriba citadas obligaron a que en algún curso las realizara la tutora sin mi ayuda.

En el curso de los más pequeños el tiempo de trabajo que se pudo dedicar a la entrevista resultó realmente escaso puesto que hubo de hacerse en el periodo de duración de una clase, es decir 45 minutos. Teniendo en cuenta la edad de los niños y niñas de 2º de Primaria y que la entrevista preparada incluía una redacción, resultaba evidente que no se terminaría a tiempo.

La entrevista diseñada incluía algunas preguntas sobre las últimas lecturas de los alumnos y alumnas pero la escasa relevancia de las mismas me hizo plantearme la posibilidad de retirarlas del estudio y así se hizo con todas excepto con una.

10. Instrumento del estudio empírico. Encuesta y resultados.

A continuación se exponen los resultados de la encuesta (ANEXO I) realizadas en el CEIP Luis García Sáinz de Fuentes de Ebro en la provincia de Zaragoza. Dicha encuesta fue realizada por un total de 59 alumnos y alumnas de Educación Primaria:

12	14
1º Ciclo	
NIÑAS	NIÑOS

6	10
2º Ciclo	
NIÑAS	NIÑOS

13	14
3º Ciclo	
NIÑAS	NIÑOS

Las respuestas obtenidas van a ser mostradas a continuación de cada una de las preguntas. En las tablas adjuntas se diferencian las respuestas de las niñas y las de los niños. Además se agrupan por ciclos para mejorar la comparación.

Pregunta 1:

- a) *Lo más importante es preparar la comida todos los días para toda la familia y encargarse de su cuidado.*
- b) *Lo más importante es trabajar todo el día fuera de casa y ganar dinero para la familia.*
- c) *Las dos cosas son igual de importantes.*

	12	14
	1º Ciclo	
	NIÑAS	NIÑOS
a)	1	6
b)		2
c)	9	6
nula	2	

	6	10
	2º Ciclo	
	NIÑAS	NIÑOS
		1
	5	7
	1	1

	13	14
	3º Ciclo	
	NIÑAS	NIÑOS
	1	
	12	14

Sorprende el hecho de que casi la mitad de los varones de Primer Ciclo consideren más importante preparar la comida todos los días para toda la familia y encargarse de su cuidado.

Pregunta 2:*¿Crees que cuidar de los demás es un trabajo?*

	12	14
	1º Ciclo	
	NIÑAS	NIÑOS
Si	12	12
No		2
ns/nc		

	6	10
	2º Ciclo	
	NIÑAS	NIÑOS
	6	9
		1

	13	14
	3º Ciclo	
	NIÑAS	NIÑOS
	13	11
		3
		1

Pregunta 3:*¿Crees que acompañar y dar afecto es importante? Por ejemplo: cuando alguno de tus padres acompaña a tus abuelos al médico, o cuando te acompañan a un cumpleaños o a jugar al parque.*

	12	14
	1º Ciclo	
	NIÑAS	NIÑOS
Si	12	14
No		
ns/nc		

	6	10
	2º Ciclo	
	NIÑAS	NIÑOS
	6	10

	13	14
	3º Ciclo	
	NIÑAS	NIÑOS
	13	14

Pregunta 4:*¿Una madre puede arreglar una lavadora?*

	12	14
	1º Ciclo	
	NIÑAS	NIÑOS
Si	7	7
No	5	3
ns/nc		
depende		

	6	10
	2º Ciclo	
	NIÑAS	NIÑOS
	4	8
	1	
	1	2

	13	14
	3º Ciclo	
	NIÑAS	NIÑOS
	12	11
	1	2

El grupo de Primer ciclo es más firme en sus afirmaciones. Destaca el mayor porcentaje de niñas que opinan que una madre no puede arreglar una lavadora.

Alguna niña de Segundo ciclo asegura que su madre lo intentaría pero cree que no podría porque su madre “es más ama de casa.”

Las niñas de Tercer ciclo argumentan que una madre podrá arreglar una lavadora en caso de que el fallo sea pequeño, en caso de que sepa cómo hacerlo o contestan que lo harán pero no tan bien como alguien que se dedica a ello. En cuanto a los niños argumentan que sabrá arreglarla en caso de que haya estudiado “esa carrera” o en caso de que sepa cómo hacerlo.

Pregunta 5:

¿Un padre puede comprar ropa para su hija?

	12	14
	1º Ciclo	
	NIÑAS	NIÑOS
Si	11	13
No	1	1
ns/nc		

	6	10
	2º Ciclo	
	NIÑAS	NIÑOS
	6	10

	13	14
	3º Ciclo	
	NIÑAS	NIÑOS
	13	14

Las niñas de tercer ciclo argumentan que depende del padre, según cómo sea, además dicen que las madres suelen elegir mejor. En cuanto a los niños contestan que sí sin añadir ningún razonamiento.

Pregunta 6:

¿Crees que el papá es el encargado de mantener a la familia económicamente?

	12	14
	1º Ciclo	
	NIÑAS	NIÑOS
Si	1	1
No	9	11
Indistintamente	2	2

	6	10
	2º Ciclo	
	NIÑAS	NIÑOS
	1	2
	5	8

	13	14
	3º Ciclo	
	NIÑAS	NIÑOS
		1
	13	13

La única niña de segundo ciclo que contesta que sí es de origen gambiano.

Los niños y niñas de tercer ciclo no tienen ninguna duda en que ambos progenitores pueden ser los encargados de mantener a la familia económicamente.

Pregunta 7: ¿Crees que mamá puede ganar más dinero que papá?

	12	14		6	10		13	14
	1º Ciclo			2º Ciclo			3º Ciclo	
	NIÑAS	NIÑOS		NIÑAS	NIÑOS		NIÑAS	NIÑOS
Si	3	7			3		13	14
No	4	5		1	4			
Indistintamente	5	2		5	3			

El grupo de Primer ciclo es muy seguro en sus respuestas. Afirman, niegan o dicen “los dos igual”. Destaca la respuesta de un varón que asegura que es “imposible” que mamá gane más dinero que papá.

Una de las niñas de Segundo ciclo contesta con esperanza: “Si, aunque, claro, puede haber algún día en que ganen los dos igual”. Otra de las niñas afirma que no puede ser “porque mi padre gana mucho dinero y también porque mi madre solo es ama de casa”. Los varones que dicen “indistintamente” lo asocian al tipo de trabajo.

Algunas de las niñas de Tercer ciclo exponen que da igual quién gane más. En cuanto a los niños, alguno de ellos responde que “da igual quien gane más, los dos traen dinero a casa”. Otros dicen que según los “oficios” y alguno parecen interpretar la pregunta de forma personal contestando en función de lo que sucede en su casa.

Pregunta 8:**¿Una mamá puede enseñarle cosas a su hijo? ¿Qué cosas?**

	12	14		6	10		13	14
	1º Ciclo			2º Ciclo			3º Ciclo	
	NIÑAS	NIÑOS		NIÑAS	NIÑOS		NIÑAS	NIÑOS
Modales, orden, estudios, autonomía	8	7		2	7		12	10
Juegos	3	3		2	1			1
Tareas del hogar	6	5			1		4	5
Conducir		1						
Arreglar cosas								2
Cosas íntimas								
Su oficio							1	
Lo mismo a los dos	1	1		2	7		3	10
No contesta					1			

Y ¿A su hija? ¿Qué cosas enseña una mamá?

	12	14	6	10	13	14
	1º Ciclo		2º Ciclo		3º Ciclo	
	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS
Modales, orden, estudios, autonomía	9	6	2	5	8	5
Juegos	3	3	1	1		
Tareas del hogar	11	6		4	9	7
Conducir						
Arreglar cosas						2
Cosas íntimas, elegir ropa, arreglarse...		1		1	4	2
Su oficio					1	
Lo mismo a los dos	1	1	4	6	3	10
No contesta		1				

En Primer ciclo sorprende el hecho de que las niñas piensan que las mamás enseñan más las tareas del hogar a sus hijas que a sus hijos. Sin embargo los varones piensan que las madres enseñan esto de forma igualitaria a hijas e hijos.

Un niño de Segundo ciclo afirma que la madre no puede enseñar nada al hijo porque a los chicos no les gusta cocinar, lavar, etc. El mismo niño asegura que el padre tampoco le puede enseñar nada a la hija puesto que a esta no le gustaría trabajar.

Alguno de los niños de Tercer ciclo explica que las madres pueden enseñar muchas cosas más de las que él ha puesto. Otro, diferencia claramente lo que se le enseñará al hijo (orden) de lo que se le enseñará a la hija (hogar). Alguno explica que le enseñará más cosas a la hija que al hijo. Alguno más entiende que la madre enseñará al hijo a estudiar y a la hija las tareas del hogar, (es posible que el chaval entienda que el niño necesita más ayuda en tareas académicas que la niña).

La madre aparece como la encargada de instruir en las tareas de la casa, los estudios y los modales. Cuando al hijo le enseña a organizarse y ser responsable, a la hija además de esto, le educa en las tareas del hogar.

Pregunta 9: ¿Un papá puede enseñarle cosas a su hijo? ¿Qué cosas?

	12	14	6	10	13	14
	1º Ciclo		2º Ciclo		3º Ciclo	
	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS
Modales, orden, estudios.	7	5	1	1	5	5
Tareas del hogar	4	1				1
Electricidad, granja, informática, caza, construcciones.	1	6	1	3	10	5
Juegos, montar en bici, diversiones.	7	3	2	2	5	5
Conducir	1	3		2		1
Cosas íntimas						1
Lo mismo a los dos	1	1	1	4	2	1

Y ¿a su hija? ¿Qué cosas?

	12	14	6	10	13	14
	1º Ciclo		2º Ciclo		3º Ciclo	
	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS
Modales, orden, estudios.	3	4	2	3	7	4
Tareas del hogar	4				1	2
Electricidad, granja, informática, caza, construcciones.	1	4		1	6	5
Juegos, montar en bici, diversiones.	4	2	1		1	3
Conducir.				2		
Cosas íntimas.						
Lo mismo a los dos	1	1	1	3	2	1
No contesta	2	3		3		

Una de las niñas de Primer ciclo escribe que la mamá enseña al hijo a hacer la cama para posteriormente borrarlo y colocar esa respuesta en la parte dedicada a lo que la madre enseña a la hija.

Una de las niñas de Tercer ciclo afirma que el padre puede enseñar al hijo todo lo que quiera pero que a la hija le podrá enseñar un poco menos. El mismo niño que opinaba que la madre puede enseñar más cosas a las hijas, opina ahora, que el padre puede enseñarles menos cosas a ellas. Alguno diferencia entre las tareas de los animales (para el hijo) y las de plantar hortalizas (para la hija).

Al parecer el padre es el encargado de enseñar al hijo asuntos relacionados con el deporte, los oficios o habilidades, como montar en bicicleta, mientras que a la hija la instruiría en las artes de las relaciones sociales, el buen hacer académico y el buen

comportamiento. Es relevante el hecho de que en opinión del Primer ciclo, el papá enseña más tareas del hogar que en opinión de los grupos de Segundo y Tercer ciclo.

Pregunta 10:

¿Crees que tú podrías aprender a hacer cosas nuevas si nunca te dejaran hacerlas?

	12	14		6	10		13	14
	1º Ciclo			2º Ciclo			3º Ciclo	
	NIÑAS	NIÑOS		NIÑAS	NIÑOS		NIÑAS	NIÑOS
Si	4	3			4		10	9
No	2	5		3	6		3	3
Depende	4	6		3				2

A juzgar por las respuestas obtenidas, no ha habido una buena comprensión de la pregunta por parte de ningún grupo. La mayoría responde como si se les estuviera preguntando “si nunca te enseñaran” mientras que la pregunta dice “si nunca te dejaran”. El objetivo de esta pregunta era acercar a los chavales la idea de que la mayoría de las tareas que realizamos siguiendo patrones de género son susceptibles de ser realizadas por los hombres o por las mujeres. En muchas ocasiones la única barrera que nos encontramos para no hacerlas es una prohibición o un impedimento por parte de las personas que habitualmente se encargan de ello.

Pregunta 11: Lee las siguientes tareas. ¿Te parece que son tareas de hombres o de mujer?

NOTA: Es necesario aclarar que a los alumnos/as de 6º de Primaria, por un error en la explicación, no se les ofreció la opción de contestar “Hombre / mujer”

	12 niñas			14 niños			6 niñas			10 niños			13 niñas			14 niños		
	1º CICLO						2º CICLO						3º CICLO					
	Niñas			Niños			Niñas			Niños			Niñas			Niños		
	H	M	h/m	H	M	h/m	H	M	h/m	H	M	h/m	H	M	h/m	H	M	h/m
Organizar un cumpleaños.		2	10	1		13		1	5		3	7		13		2	12	
Llevar el coche al taller.	2		9	8		6	5		1		7	3	13			14		
Ir al banco a hacer gestiones.	2		10		4	9	3		3	3	4	3	6	7		9	5	
Preparar la maleta para las vacaciones.		5	7	1	3	10		2	4	5	5			13		1	13	
Comprar un regalo de comunión.	2	1	9	1	2	10		1	5		4	6	1	12			14	
Quedar con los amigos/as a ver algo en la TV	2	2	8		4	10	1	1	3	5	1	2	10	3		12	2	
Hablar de sus problemas con un amigo/a.	1	1	9	8	2	4		1	5		5	5	2	11		1	13	
Consolar a alguien que tiene un problema.	1	5	6	4	3	7		2	4	2	1	7	3	10			14	
Poner la lavadora.	1	9	3	1	9	4		2	4	1	7	2	3	10			14	
Visitar a los abuelos para hacerles compañía.	3	1	8	1	6	7			6	3		7	5	8		5	9	
Hacer una barbacoa el domingo.	3	1	8	10	1	3	3	2	1	8		1	11	2		14		
Cuidar de los hijos en casa cuando están enfermos.	4	1	6		7	7		2	4	1	3	6	1	12			14	
Llevar a los hijos al médico cuando están enfermos.	2	3	6	2	4	8		2	4		4	6	2	11		2	12	
Hacer la comida para la familia todos los días.		7	5	1	9	4	1	3	2		7	3		13			14	
Hacer la compra de la semana.	1	4	7	1	9	4		4	2	1	4	5	3	10		5	9	
Decorar la casa para Navidad.	2	4	6	4	1	9	1	2	3	2	2	5	2	11		4	10	
Poner el coche a punto antes de un viaje.	7	3	3	6	4	4	3		3	6	1	2	13			13	1	
Recoger la ropa de invierno de los armarios.		10	3	2	10	2	1	3	2		6	4		13		2	12	
Limpiar los zapatos.	3	4	6	3	8	3		4	2	3	4	3	4	9		3	11	
Hinchar las ruedas de la bicicleta.	9	1	3	11	2	1	4	1	1	8	1		12	1		13	1	
Cambiar las sábanas de las camas.	6	2	4	4	9	1	1	2	3	1	5	4		13		2	12	
Arreglar una puerta que hace ruido.	9	3		10		4	3	1	2	6	1	2	13			13	1	
Coser un botón.	3	10		2	10	2	1	4	1		9	1		13		2	12	
Pintar un cuadro para el salón.	2	5	6	4	2	8	1	1	3	2	2	5	3	10		4	10	
Aprender a hacer ganchillo.		9	4	1	10	3	1	5			5	3		13		2	12	
Salir todos los días a hacer deporte.	1	2	9	5	1	8	1		5	5	3	2	12	1		10	4	
Hacer deporte en casa todos los días.	1		10	2	3	7	1	1	3	5	3	1	8	5		7	7	
Leer el periódico un rato antes de cenar.	8	1	1	8	2		4		1	5		3	13			14		

Pregunta 12:

Ahora vuelve al cuadro de arriba y escribe al lado de cada frase quién realiza en tu casa estas tareas. (Pon si es un hombre o una mujer)

1º Ciclo: 2º de Primaria

El grupo de Primer ciclo no realiza esta pregunta pero se evidencia de sus respuestas que han reflejado lo que pasa en sus casas puesto que algunos han dejado en blanco las actividades que en su casa no hace nadie como leer el periódico antes de cenar. Este grupo es el que percibe más tareas “aptas” para ambos sexos, teniendo en cuenta que al grupo de 6º no se le dio la oportunidad de hacerlo. Coser un botón o recoger la ropa de los armarios son las tareas femeninas por antonomasia. Las consideradas más masculinas son: preparar barbacoa el domingo y arreglar la puerta que hace ruido. Las consideradas mayoritariamente para ambos sexos son las destinadas a la gestión y organización general del hogar.

2º Ciclo: 4º de Primaria

Entre niñas y niños son más las primeras que piensan que hay muchas tareas que son tanto de hombre como de mujer. Los niños creen que la mayoría de las tareas no son para ambos sexos.

Todas las niñas consideran que quedarse en casa cuidando a hijos enfermos es tarea de ambos progenitores pero resulta llamativo que las únicas que no piensan así son las niñas de origen árabe y gambiano. También ellas están incluidas entre las que menos tareas consideran “aptas” para ambos sexos.

Son numerosos los casos de varones que piensan que algunas tareas son tanto de hombre como de mujer aunque reconozcan que en su casa las realiza únicamente uno de los dos progenitores. También se da el caso contrario: uno de los niños considera que hacer la comida todos los días es tarea de mujer aunque en su casa, según dice, la realizan ambos progenitores. Otros consideran que hacer deporte todos los días en casa es tarea de mujer o de hombre únicamente aunque en su hogar lo hagan los dos.

3º Ciclo: 6º de Primaria

En el caso de los niños y niñas de 6º podemos decir que sus respuestas coinciden mayoritariamente con las de la pregunta 11. Es decir consideran que una tarea es de hombre o de mujer en función del modelo que se les ofrece en su casa. Como se ha dicho con anterioridad estos alumnos/as, en la primera parte del ejercicio (pregunta 11), no tuvieron la opción de elegir la respuesta: “Tareas de hombres y de mujeres indistintamente” sin embargo en esta segunda parte sí manifiestan que muchas tareas son realizadas en sus casas tanto por el hombre como por la mujer.

En las casas de los niños y niñas de 6ª las tareas que son realizadas por ambos sexos indistintamente son las relacionadas con el cuidado y atención o educación de hijos y personas mayores. También aquellas actividades de mantenimiento y organización de la casa como la compra semanal, cambio de sábanas, orden de armarios, etc.

En casa de 8 de los niños no se identifica ninguna tarea o afición que sea realizada tanto por el hombre como por la mujer. Sucede lo mismo en casa de 8 de las niñas.

Pregunta 13:

¿Por qué crees que sucede esto?

El grupo de Primer ciclo casi no responde a esta pregunta: un niño dice que sucede “porque son buenos” y el otro, que realizó la prueba con la transcripción de la profesora, contesta que “la mamá vive con la abuela y el papá vive con la otra abuela”.

Las niñas de 4º piensan que todos somos iguales pero que cada miembro hace lo que puede. La niña de origen gambiano considera que hay trabajos que las mujeres no pueden hacer aunque aclara que hay que repartir las tareas. La mitad de los niños opinan que esto sucede por hay cosas que se les dan mejor a unos que a otras y viceversa. La otra mitad no sabe porque sucede.

11 de las 13 niñas de 6º no contestaron a esta pregunta. De las dos restantes una justificó a su padre por estar fuera del país y la otra dijo que esto sucede “porque cada uno tiene sus cualidades” 10 de los 14 niños de 6º no contestaron a esta pregunta y dos no la entendieron. De los dos restantes uno de ellos lo atribuye a las distintas habilidades de él y ella. Otro de los niños dice que “mi madre y mi padre se ayudan”

Pregunta 14:

¿Crees que a esas personas les gustaría hacer las cosas que hace normalmente el otro?

	12	14		6	10		13	14
	1º Ciclo			2º Ciclo			3º Ciclo	
	NIÑAS	NIÑOS		NIÑAS	NIÑOS		NIÑAS	NIÑOS
Si	1	2		2	2		4	3
No		1		3	4		6	5
Algunas cosas					1		3	5
Ns/nc	11	11		1	3			1

1º Ciclo:

La mayoría del grupo no sabe qué contestar a esta pregunta.

2º Ciclo:

De las 6 niñas de 4º solo 2 piensan que es interesante aprender cosas nuevas. Son las niñas que más tareas consideran “aptas” para ambos sexos. Las otras 4 afirman que les resultaría difícil o que no están acostumbrados a hacerlo.

3º Ciclo:

Algunos niños y niñas de 6º manifiestan que sería la madre la más interesada en cambiar las cosas, sin embargo creen que el padre no tendría interés en que nada cambiase.

Pregunta 15: Elige el tema que más te gusta para leer libros y para ver películas.

Aventura; Misterio; Princesas; Animales; Historia; Relaciones entre chicos y chicas; Deportes.

		Temas preferidos para leer*	Temas preferidos para películas*
1º ciclo	NIÑOS	No les da tiempo a responder	No les da tiempo a responder
	NIÑAS	No les da tiempo a responder	No les da tiempo a responder
2º ciclo	NIÑOS	Misterio. Aventuras. Deportes	Aventura. Historia
	NIÑAS	Misterio.	Aventuras. Animales
3º ciclo	NIÑOS	Aventuras. Misterio	Aventuras. Misterio
	NIÑAS	Aventuras. Misterio	Relaciones entre chicos y chicas

*Elección mayoritaria.

Actividad final para primer ciclo:

El alumnado de 1º ciclo no puede terminar la encuesta por cuestiones de tiempo.

Actividad final para segundo ciclo:

Está hasta la coronilla de preparar huevos fritos, escalfados o en tortilla, a siete seres bajitos.	Una princesita hermosa recostada en un colchón, porque es floja y perezosa y duerme como un lirón.	Siempre manchada de hollín, barre y friega todo el rato. harta de tanto trajín, va a quejarse al sindicato.
--	---	--

La actividad propuesta (ANEXO 1) consistió en leer tres adivinanzas (Gil, C. 2011). con tono irónico, sobre tres personajes femeninos de los cuentos clásicos. Para todo el grupo supuso un problema adivinar de quién hablaba cada una de los pequeños poemas que se les presentó. Lo hicieron con alguna pista.

En cuanto a las preguntas, la mayoría de los varones respondieron que las protagonistas no debían estar muy contentas con lo que las adivinanzas dicen que hacen, sin embargo a la mitad de las niñas les parece que sí deben estar contentas. Es posible que la idealización del personaje no les permita ser muy objetivas con la situación que se cuenta.

La mayoría de los niños piensan que a los personajes les gustaría ser de otra manera, mientras que la mitad de las niñas opinan que deben estar contentas con lo que son ahora. Todo el grupo al completo asume el hecho de que la Bella Durmiente es floja y perezosa porque ella es así, tan solo hay dos niñas que afirman que la causa de su flojera se debe al hechizo que le han hecho y no a su forma de ser. Cuando se les pregunta sobre lo que podría hacer una de las protagonistas para cambiar su situación la mitad de los niños buscan soluciones como hacer deporte, descansar o “matar a los siete seres” solo uno de ellos dice que podría “ser mejor tratada”, la otra mitad piensa que debe cambiar su comportamiento: “No dormir tanto y hacer algo”, “No ser tan vaga”. La mitad de las niñas reconocen en Cenicienta una situación injusta y piensan que “Le podrían ayudar un poco en las tareas” o “tendría que ser al revés: la Madrastra y las hermanastras limpiando porque Cenicienta está harta de ellas”

Actividad final para tercer ciclo:

A los alumnos de 6º curso se les pide que realicen la siguiente actividad:

Ahora vas a escribir una historia. En esta historia el/ la protagonista es un niño/a que quiere aprender a hacer algo que le gusta mucho. El Problema es que a su familia no le parece bien porque piensan que no es lo que se espera de un chico o de una chica.

Debes pensar en las cualidades que una persona ha de tener para hacer estas cosas. ¿Crees que hace falta ser un hombre o una mujer para tenerlas?

Todo el grupo hace un relato en primera persona o en tercera sobre un conflicto con los padres al comunicarles lo que quieren ser de mayores. Siempre se resuelve bien: las niñas consiguen hacer lo que quieren a pesar de la negativa de los progenitores, tan solo dos niñas sucumben a las amenazas paternas y renuncian a su sueño por respeto a sus padres. Todas reconocen que las cualidades necesarias para desempeñar los trabajos que les han tocado las pueden tanto hombres como mujeres. Aun así una de ellas afirma que “ser reportero de guerra es más de chico pero una chica lo puede hacer igual.” Otras, deciden compatibilizar dos trabajos: el que le gusta a su familia y el que le gusta a ella.

En el relato de uno de los varones surge un conflicto entre los padres cuando el muchacho les explica sus planes de futuro. El chico renuncia a su sueño por no oír discutir a sus padres. Otro de los alumnos no ha entendido que querer ser “amo de casa” no significa trabajar de asistente del hogar en las casas ajenas. Este alumno renuncia a su sueño por la poca confianza que sus padres depositan en él: “Escoge otro trabajo porque mucha gente no te contratara” Otra de las historias destaca por su final “no feliz”: Una niña que pese al disgusto de sus padres “estudia una carrera para no ser ama de casa pero la despiden y tiene dos hijos y está casada y al final sí es ama de casa”

11. Conclusiones de la encuesta.

El principal objetivo que perseguía la realización de esta encuesta no era otro que el de tomar el “pulso” a las ideas y creencias de los alumnos y las alumnas de Educación Primaria en lo referente a creencias y actitudes relacionadas con los patrones de género que observan en su entorno.

Resultados de la encuesta, conclusiones:

Tras el análisis de las respuestas obtenidas se puede afirmar que las creencias de género que presentan la mayoría de los niños y niñas entrevistados están fundamentadas por las costumbres culturales de su grupo más cercano. Es decir, el concepto de mujer y de hombre que han asimilado viene determinado por el rol que desempeña ésta o aquél en su familia. El modelo social que presencian en su entorno más cercano es lo que determina la opinión de los niños y niñas.

Por otro lado se podría haber intuido algún tipo de relación entre el estatus cultural y social de los padres (inferido por la profesión de los mismos) y la facilidad que muestra el hijo o la hija para reconocer la igualdad entre ambos sexos. Sin embargo esta hipótesis no se ha de considerar válida por no haberse recogido los datos ni exhaustivos ni suficientes de los padres. Tan solo se incluyen aspectos sobre su profesión actual, su edad y su nacionalidad. Esta situación puede llevar a equívocos si nos dejamos llevar por prejuicios sociales puesto que la formación -académica y profesional- o las creencias culturales de una persona no están determinadas por el trabajo que desempeña ni por su país de origen.

Las respuestas analizadas van a ser utilizadas, en primer lugar, para obtener una visión general sobre el concepto de género que presenta el grupo estudiado y en segundo lugar como línea de salida para elaborar uno de los apartados de este proyecto, es decir, el diseño de una pequeña secuencia didáctica de carácter no sexista.

12.Producto final: PROPUESTA EDUCATIVA

En cuanto a la relación existente entre las respuestas obtenidas en la encuesta citada y el resultado final de esta propuesta educativa:

Ha quedado evidenciado el hecho de que el grupo estudiado no presenta ningún tipo de carencia de primer orden –ni alimenticia, ni de higiene, ni de afecto-, tampoco son niños y niñas que necesiten de un tratamiento específico en lo que a educación socioemocional se refiere. Las características del grupo responden a la identidad de la mayoría de los niños del medio rural con padres trabajadores y modelos tradicionales de cultura.

La propuesta educativa que se presenta puede ser una herramienta sensibilizadora que nos conduzca posteriormente, a otro tipo de actividades más específicas sobre el asunto de la identidad de género y el no sexismo. Se considera que puede ser de ayuda para aquellos docentes o educadores que recelan de introducir el tema en sus aulas. Sin embargo, no es una Unidad Didáctica con todos sus formalismos, tan solo son un grupo de actividades que se pueden llevar a cabo en cualquier momento o incluso formar parte del contenido de otras materias.

Hablamos así, de una propuesta de gran aplicabilidad a otros grupos con características similares al grupo estudiado. Hay que destacar además, su flexibilidad puesto que permite trabajar con los textos o cuentos que el docente considere adecuados adaptando el nivel de los mismos a las capacidades de los alumnos y alumnas.

A quién va dirigida.

La intervención está dirigida, especialmente, al alumnado de Primaria, pero se puede proponer una sesión de reflexión para las familias y algunas tareas para completar en casa con la ayuda de los padres/madres.

La edad a la que va dirigida no está determinada por el contenido de la propuesta. Es más bien el tipo de texto y la conveniente elección del mismo por parte del **educador/a** lo que va a convertir la propuesta en más o menos accesible (Cassany, Luna y Sanz, 1994).

Con qué medios

Como ya se ha explicado, la literatura clásica infantil va a ser el instrumento que permita, a los futuros alumnos y alumnas, observar y reflexionar sobre el tratamiento que ha recibido la mujer en los cuentos tradicionales. De qué forma se asignan los roles masculino y femenino en estas creaciones y de qué forma, indudablemente, han contribuido a la formación de identidad de generaciones de niños y niñas.

No existe un material específico para trabajar con esta propuesta, es decir, puede servir cualquier cuento clásico de los que se encuentran en las bibliotecas escolares o en las casas donde hay niños. La mayor parte de las publicaciones nos pueden proporcionar actividades interesantes ya sea por su edición moderna, por sus ilustraciones exclusivas con la visión de un artista determinado, o por cualquier otro aspecto que las convierta en especiales.

Se han elegido algunos títulos en los que las protagonistas son las mujeres, en otros, los protagonistas son hombres y en otros casos –los menos- ambos ocupan un papel destacado:

TÍTULO	PROTAGONISTA
<i>Caperucita Roja.</i>	Femenina
<i>Cenicienta.</i>	Femenina
<i>La Sirenita</i>	Femenina
<i>Rapunzel</i>	Femenina
<i>La Ratita presumida</i>	Femenina
<i>Aladino</i>	Masculino
<i>El Gato con botas</i>	Masculino
<i>Pinocho</i>	Masculino
<i>El soldadito de plomo</i>	Masculino
<i>El sastrecillo valiente</i>	Masculino
<i>Hansel y Gretel</i>	Ambos

Con qué estrategias

La lectura y comprensión de narraciones

Como afirma la profesora M^a José Díaz Aguado “para diseñar y utilizar narraciones como material de enseñanza-aprendizaje conviene tener en cuenta los resultados que se han obtenido al estudiar cómo las procesan los niños en función de su edad y de las características de la historia” (2003:156)

Según las palabras de esta autora existen estudios que demuestran que los elementos básicos mejor comprendidos son las relaciones y los conflictos que surgen entre los personajes de la narración. El conflicto más simple resulta el que se produce entre el protagonista y el antagonista. Aunque la edad de comprensión varía de unos niños a otros, resulta efectivo el uso de preguntas, o el uso de representaciones de papeles antagónicos, parece que así se favorece la comprensión de dichas situaciones por la mayoría de niños a partir de 6 o 7 años, momento en el que se desarrolla el pensamiento operatorio concreto necesario para considerar varios elementos de una situación y coordinarlos en operaciones reversibles.

La representación de roles.

Desde la *Teoría del Rol* (Allen, 1976) se postula que el desempeño de un papel (incluido el desempeño de una situación ficticia) puede producir cambios en el autoconcepto, las actitudes y las conductas en la dirección de las características con él asociados, contribuyendo a desarrollar una mejor comprensión y empatía hacia las personas que lo desempeñan en la vida cotidiana.

Desde el enfoque cognitivo-evolutivo (Kohlberg, 1980) se considera que uno de los factores más influyentes en el desarrollo socioemocional es la oportunidad de desempeñar (en la vida real o en situaciones ficticias) distintos papeles y aprender así a coordinar diversas perspectivas. (Díaz Aguado, M.J. 2003 p.157)

Atención a condiciones cognitivas, emocionales y sociales.

Estamos en condiciones de afirmar que el sexismo es un tipo de intolerancia, como tal, y según afirma la profesora Aguado (2013), es un fenómeno complejo que influye y es influido por lo que pensamos, lo que sentimos y por cómo nos comportamos. Por la relación que existe entre la intolerancia y los objetivos que pretende este trabajo, y teniendo en cuenta que lo que se pretende es provocar un cambio en las actitudes y en las creencias de nuestros alumnos y alumnas, atenderemos, como recomienda la autora citada, a las siguientes condiciones:

· *Condiciones cognitivas (Lo que pensamos)*

Los estereotipos suponen siempre una simplificación de la realidad social, percibiendo las personas que forman parte de un grupo como si fueran un único individuo, sin reconocer las múltiples diferencias que existen entre ellos.(...) El extremo de dicha simplificación produce en el pensamiento dicotómico, en el que sólo existen dos categorías, sin matices ni situaciones intermedias: blancos y negros, buenos y malos, amigos y enemigos, los que pertenecen al mismo grupo y los que no pertenecen a él, perfección absoluta o imperfección total.

La calidad psicológica de las personas que perciben el mundo en dos categorías suele ser muy reducida, puesto que cuando lo que les rodea no es perfecto (como sucede con

frecuencia), lo ven de forma muy pesimista, como totalmente inaceptable. El estudio de dichos problema (Díaz-Aguado, 1996) permite afirmar que la tolerancia (hacia uno mismo y hacia los demás) es una condición necesaria para un adecuado desarrollo psicológico” (Díaz- Aguado, 2003,72)

El hecho de algunas de las actividades propuestas se apoyen en cuestiones de conocimiento mutuo y autoestima responde a las cuestiones arriba argumentadas. Uno de los principales objetivos será evitar que los niños y niñas centren su atención en las diferencias entre el propio grupo, por ejemplo el grupo masculino o el femenino, y el otro puesto que esto suele conducir a una percepción exagerada de dichas diferencias en detrimento de las semejanzas (Strenta y Klech, 1985)

· *Condiciones emocionales (Lo que sentimos)*

Existen unas razones que explican el aumento de la intolerancia en determinadas situaciones como en algunos momentos de la historia (crisis) en los que se asciende o se baja en la jerarquía social, o en momentos evolutivos de las personas como pueden ser la adolescencia, momentos en los que se experimentan cambios muy rápidos que afectan a la construcción de la propia identidad (Jahoda, 1961)

Según Díaz-Aguado (2003, p.74) “para favorecer la tolerancia es preciso proporcionar esquemas que permitan tolerar la incertidumbre y construir adecuadamente la propia identidad, sin que sea necesario establecerla contra los otros” Nos recuerda la autora que en la actualidad, la adolescencia en un momento de gran incertidumbre puesto que los jóvenes se esfuerzan en encontrar su propia identidad a la vez que buscan su proyecto de vida, ardua tarea, especialmente “cuando no se ha aprendido a vivir el conflicto, la duda, como un elemento necesario para crecer, cuando se han educado como si existieran certezas o verdades absolutas”. Además hemos de descubrir que “todos somos al mismo tiempo iguales y diferentes, que el significado que damos a la realidad no es la propia realidad, sino una construcción nuestra”

· *Condiciones sociales. (Cómo nos comportamos)*

La intolerancia es utilizada a veces para justificar determinadas acciones violentas o discriminatorias. Por ejemplo participar en actividades racistas y xenófobas suele producir un incremento de dichas actitudes (Myers, 1987), de la misma forma que participar en manifestaciones a favor de la tolerancia suele incrementar su valor (Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996)

El prejuicio también suele ser utilizado para legitimar las diferencias de poder y estatus. Por ejemplo el hecho de considerar a las personas sometidas a situaciones de esclavitud y explotación como inferiores (en inteligencia, ambición...) fue utilizado para justificar las injusticias que se cometían con esas personas.

De lo anteriormente expuesto se deduce la importancia de incluir en los programas de educación no sexista actividades que contribuyan tanto a detectar como a eliminar prejuicios.

Actividades

Actividad 1. *Presentación. Toma de contacto con los cuentos.* *(Sensibilización)*

El rol de género que se nos presenta con frecuencia en los cuentos forma parte de la “normalidad” aceptada de nuestra cultura. Se busca que sea el alumno o la alumna quien se acerque poco a poco al análisis de dichos papeles. Es posible que de este modo, pueda construir su propia opinión sin sentir culpabilidad por los sentimientos o creencias que, inevitablemente, forman parte de uno mismo desde el momento en que participamos de la vida en comunidad.

Se trata pues, de respetar al máximo los puntos de vista que los niños y niñas presentan en estos momentos iniciales sin forzarlos a cambiar radicalmente de opción y sin rechazar sus creencias. El ambiente debe ser relajado y cordial y los participantes deben sentirse miembros respetados dentro del grupo. Solo de esta forma se conseguirá que la actividad sea realmente plural, que se escuchen opiniones diversas y que los alumnos aprendan a considerarlas válidas aunque no coincidan con las suyas.

Estructura de la sesión:

- *Presentación*
- *Localizar a la mujer y al hombre (niña o niño)*
- *Rellenado de la ficha de recogida de datos.*
- *Reflexión y puesta en común*

— Presentación

A modo de introducción se considera necesario presentar a los alumnos y alumnas la intención de la propuesta educativa que presentamos. Para ello no se considera adecuado, comenzar con una exposición feminista que pueda aturdir o intimidar a los participantes. Se trata más bien de proponer una reflexión y desarrollar una actitud crítica ante los cuentos que van a analizar.

Por supuesto se considera conveniente que el educador o la educadora sean capaces de consolidar dicha actitud y que los niños y niñas la asimilen como parte de la formación integral que se pretende.

— ***Localizar a la mujer y al hombre (niña o niño)***

La intención ha de ser, simplemente, la de enseñar a observar las situaciones, o imágenes en las que las mujeres y los hombres (o las niñas y los niños) aparecen. En este primer contacto tan solo se pretende que se detecten a los personajes tanto al femenino como al masculino. Más adelante se comenzará la reflexión.

Se proporciona a los miembros del grupo una serie de cuentos tradicionales que presenten imágenes (más imágenes cuanto más temprana sea la edad de los asistentes) Se proporciona también una ficha de recogida de datos (ANEXO II)

En función del número de participantes se realizarán agrupamientos o se trabajará de forma individual. Cada grupo o cada persona leerá y observará las ilustraciones del cuento entregado.

Los libros de cuentos no se deben exponer al inicio de la actividad ni es conveniente hablar de protagonistas femeninos ni masculinos. Lo que se busca es que los alumnos y las alumnas descubran estos aspectos de forma individual o, si es el caso, trabajando en grupo.

— ***Rellenado de la ficha de recogida de datos.***

Tras ojear y leer el cuento correspondiente cada grupo o persona rellenará la ficha de recogida de información.

— ***Reflexión y puesta en común***

Tras recoger los datos en la ficha (ANEXO II) se procederá a poner en común los resultados de la observación.

Actividad 2. *Construir una historia a partir de una imagen. (Prejuicios y estereotipos)*

En el desarrollo de esta sesión se pretende que los asistentes tomen conciencia de la influencia que ejerce sobre nuestro subconsciente la imagen que una persona proyecta de sí mismo al exterior. Es decir todas las personas somos “víctimas” de los **prejuicios** que las demás personas tienen acerca de nuestra apariencia. Inevitablemente realizamos una evaluación de los demás basándonos únicamente en alguna de sus características como su raza, sexo, religión, vestimenta o pertenencia a un grupo. Esta evaluación puede ser positiva o negativa. Hemos de hacer conscientes a los niños y niñas de la influencia tan indeseable que este hecho tiene cuando nos relacionamos con personas diferentes a nosotros.

Además de los prejuicios hemos de hablar de **estereotipos**. Estos se dan cuando existe entre nosotros la creencia de que los miembros de un grupo comparten una o varias características: los viejos son débiles, las mujeres son sensibles, los hombres son valientes, etc.

Al finalizar el relato de los alumnos reflexionaremos sobre la imagen tan estereotipada que nos presentan los cuentos tradicionales y lo divertido que puede resultar imaginar a estos personajes con unos rasgos completamente distintos a los inventados por sus creadores.

Es importante que hagamos ver a los niños y niñas que los prejuicios y los estereotipos pueden conducir a la discriminación. Es decir, aquellas conductas que dirigimos hacia los demás por el simple hecho de pertenecer a determinado grupo o categoría social, incluido el sexo. Puede ser discriminación positiva como el favoritismo hacia los miembros del propio grupo o negativa mediante actos que perjudican o dañan a los demás. La que puede traer peores consecuencias es la negativa.

Reflexionaremos acerca de cómo es nuestro comportamiento cuando nos relacionamos con los chicos o con las chicas, con una persona de raza negra o de raza blanca, de nuestra religión y cultura o de otra diferente. ¿Favorecemos a los miembros de nuestro grupo? ¿Perjudicamos a los miembros de otros grupos?

Puede ser un buen momento para introducir las palabras racismo y sexismo: Cuando las conductas discriminatorias se dirigen hacia un grupo racial, se denomina *racismo*. Cuando se discrimina a las personas en función de su sexo, se habla de *sexismo*.

Estructura de la sesión

- *Entrega de imágenes*
- *Redacción de la historia*
- *Intercambio de historias.*
- *Análisis y reflexión.*

— Entrega de imágenes.

Antes de realizar ninguna reflexión acerca de estereotipos ni prejuicios, a cada individuo o grupo participante de la actividad se le hace entrega de dos imágenes, una pertenecerá a un hombre y la otra a una mujer. Las imágenes (ANEXO III) a modo de ejemplo pueden ser las siguientes:

Mujeres	Hombres
Con gafas	Con gafas
Con delantal	Con delantal
Con maletín	Con maletín
Preciosa	Guapísimo
Gorda	Gordo
Anciana	Anciano
Niña rubia	Niño rubio
Niña morena	Niño moreno
Aspecto descuidado	Aspecto descuidado
Hippy	Hippy
Punk	Punk

— *Redacción de la historia*

Se les pide que escriban una historia inventada en la que aparezcan los personajes de sus fotos.

— *Intercambio de historias.*

Una vez terminado el relato se procederá a intercambiarlo con otro compañero. Este nuevo compañero después de leer la historia será el encargado de asignar unas cuantas cualidades a los personajes del cuento en función de los papeles que representan en el mismo. (Se puede presentar una lista de opciones). Se ha de procurar justificar las elecciones.

— *Análisis y reflexión.*

Se pondrán en común los resultados. Cada miembro leerá el cuento que ha inventado. Leerá también las cualidades que ha asignado el compañero tras leer el relato.

Entre todos los participantes de la actividad se comentarán los resultados prestando atención al tipo de características o cualidades que se les atribuye a los personajes y si estás responden, por ejemplo, a una imagen estereotipada o a prejuicios interiorizados. Se abrirá un coloquio en el que podemos hablar acerca de las personas que son más susceptibles de ser discriminadas por su aspecto o por su pertenencia a un determinado grupo social.

Debemos atender también a la estructura del cuento y a los papeles que los alumnos han asignado a cada personaje. Por ejemplo si la mujer aparece como acompañante del hombre o es la protagonista de la historia, si el gordo es infravalorado frente al guapo, la niña rubia es la buena y la morena es la traviesa, la mujer con gafas es una estirada mientras que el hombre con gafas es el intelectual, etc. (Adela Turín. 1995)

Actividad 3. *Elaborar los diálogos de un fragmento del cuento.*
(Comunicación)

Para esta actividad utilizaremos un fragmento en el que haya relación o encuentro entre varios personajes. Habitualmente en los cuentos se narran algunas escenas con frases breves. Nosotros queremos desarrollar ese momento y que los niños muestren su capacidad para detectar las inquietudes o los deseos de los personajes que la posibilidad de comunicar que tenemos todas las personas -y los animales de los cuentos- tenga un especial protagonismo en esta tarea.

Estaremos atentos al tipo de vocabulario que los niños asignan a cada personaje así como el papel que se les otorga a los que hemos introducido como novedosos.

Una opción puede ser introducir algún personaje nuevo: una mujer si no la hubiere, o los hijos de algún protagonista.

Estructura de la sesión

- *Formación de grupos.*
- *Lectura y escucha del cuento elegido.*
- *Elección de fragmentos por grupos.*
- *Escenificación.*

— ***Formación de parejas.***

Los participantes se agruparan en parejas y se intentará que las escenas estén protagonizadas por dos personajes. Si fuera necesario se modificaría el número.

— ***Lectura y escucha del cuento elegido.***

Procederemos a la lectura del cuento elegido. Es mejor que el cuento sea leído por el educador/a o si se tienen los medios, escuchar un audio. La **escucha** es una de las habilidades de la Lengua que más desatendida está en el currículo de esta área.

— *Elección de fragmentos.*

Cada pareja elige el fragmento que más le haya gustado. El educador o la educadora pueden animar a determinados alumnos a representar situaciones que tengan relación con conflictos o problemas reales o aquellos que les puedan ayudar a interiorizar comportamientos deseables.

Ejemplos:

- La Ratita Presumida tiene una larga conversación con uno de sus pretendientes pero además de hacerle preguntas sobre lo que hará por la noche quiere saber muchas cosas de él. Además el pretendiente también quiere conocer mejor a Ratita. ¿Qué se dirán? ¿Será importante lo que piense él? Escribe la conversación que tendrán la Ratita y uno de sus pretendientes.
- Cuando Blancanieves es despertada por el príncipe los dos se sientan un rato a charlar sobre sus experiencias. Ella le cuenta que mientras dormía ha pensado mucho en lo que de verdad le gustaría hacer con su vida. Él también le dice que está algo cansado de ayudar a las princesas todo el tiempo.

Escribe la conversación de Blancanieves y el Príncipe mientras comienzan a hacer planes sobre la nueva vida que les espera a partir de ahora. ¿Qué crees que piensa cada uno? ¿Serán muy diferentes sus planes de futuro? ¿Vivirán felices y comerán perdices?

— *Escenificación.*

Las parejas tendrán unos minutos (5 o 10) para negociar el tema de la conversación que van a escenificar, ha de ser inventada.

Antes de comenzar a actuar explicarán al resto de la clase cuál va a ser el tema que han elegido. Durante la representación se improvisarán los diálogos por lo tanto no

deben escribirse previamente. Se puede usar algún tipo de complemento sencillo que ayude a los protagonistas a identificarse con el personaje.

Actividad 4. Elaborar una nueva versión del cuento. (Diferencias)

En esta actividad se elige un cuento en el que el protagonista es un chico. La intención no es otra que la de desmontar los estereotipos que rodean desde siempre al protagonista masculino de los cuentos: héroe, capaz de cualquier hazaña, guapo... Los miembros del género masculino que participen en esta sesión pueden reconciliarse con sus pequeños miedos, defectos o inseguridades al comprobar que las situaciones se adaptan a las características de cada uno y que en ocasiones esas “cruces” que cargamos toda nuestra vida pueden ser las que nos conduzcan a desenlaces maravillosos que de otra forma no tendrían cabida.

Entre todos los miembros de la clase vamos a elaborar una nueva versión de un cuento tradicional. Sin embargo los alumnos y las alumnas no lo saben desde el principio.

Estructura de la actividad:

- *Formación de 4 grupos.*
- *Elección de tarjetas. (ANEXO III)*
- *Lectura del cuento y explicación de la actividad.*
- *Elaboración por grupos de pequeño esquema.*
- *Mesa redonda y elaboración de la nueva versión.*

— Formación de 4 grupos.

Los grupos son cuatro para que coincidan con el número de grupos que vamos a formar con las tarjetas. Puede variarse a conveniencia, por supuesto.

— Elección de tarjetas.

Se les presentan a los alumnos y alumnas unas tarjetas en las que aparecerán determinadas sentencias referidas a la personalidad, gustos, miedos y aspecto de una persona cualquiera. Las tarjetas se pueden elaborar en función de las necesidades que se detecten en el grupo o de los valores y actitudes que se desee trabajar.

A modo de ejemplo se muestran las siguientes: (Las tarjetas se pueden encontrar en el (ANEXO III).

Gustos y aficiones	Miedos	Personalidad	Físico
Es adicto a los videos juegos.	No soporta las alturas.	Le da mucha pereza hacer casi todo.	Es obeso.
Toda su ropa es de color amarillo.	Se pone muy nervioso cuando tiene que hablar con cualquier persona.	El dinero no es importante para él.	Tiene una larga melena que le llega hasta los pies.
Se pasa el día escuchando jotas con su mp4.	Por la noche no puede dormir solo.	Su sueño es vivir solo en un pisito pequeño.	Perdió una pierna en un accidente.
Se muere por los cruasanes.	Le da miedo montar a caballo.	Su madre es su mejor amiga y consejera.	Tiene una piel tan blanca que se quema al sol con mucha facilidad.
No soporta el fútbol.	Las avispas le aterrorizan.	Siempre tiene miedo de hacer el ridículo.	Ve tan poco que necesita unas gafas tremendas para ver bien.

Se disponen las tarjetas en montones, cada montón referente a un aspecto: Gustos y aficiones; Miedos; Personalidad; Físico. Se le asigna un montón a cada grupo y se pide que elijan una tarjeta. Pueden verlas todas antes de elegir una.

— ***Lectura del cuento y explicación de la actividad.***

A continuación se presentará el cuento que se va a trabajar y se explicará la actividad a los niños y niñas.

El educador/a lo leerá en alto para toda la clase. Una condición indispensable es que el cuento –como todos los cuentos- ha de tener un final feliz.

— ***Elaboración por grupos de pequeño esquema.***

Después de la lectura se trabajara en pequeño grupo y teniendo en cuenta la característica que se debe asignar al personaje (escrita en la cartulina) se escribirán unas cuantas frases que muestren cómo afectará al protagonista tradicional del cuento esta

nueva identidad. Por ejemplo: A Aladino le falta una pierna. No soporta las alturas. Se pasa el día jugando a video juegos. Sueña con vivir solo en un pequeño piso.

El grupo que tenga la tarjeta “Le falta una pierna” deberá pensar en las nuevas situaciones, cómo se desenvolverá, que harán los demás, etc. El resto de los grupos harán lo mismo con su tarjeta.

— *Mesa redonda y elaboración de la nueva versión.*

Una vez terminado el trabajo en pequeño grupo tendrá lugar una mesa redonda en la que se elaborará entre todos y todas una nueva versión del cuento. Cada grupo ha de explicar lo que debería cambiar en la historia para que se adapte a la nueva situación del personaje.

Actividad 5. Reconocer cualidades en un personaje. (Conocimiento mutuo)

Estructura de la sesión:

- *Lectura o escucha del cuento elegido.*
- *Identificación de las cualidades de los personajes.*
- *Explicación de nuestras cualidades.*
- *Representar las cualidades que nos gustaría tener.*

Tabla orientativa de algunas cualidades:

Agradable	Comprensivo/ a	Equilibrado/a	Sencillo / sencilla
Agradecido/agradecida	Comunicativo / a	Firme	Seguro /segura
Alegre	Confiado / confiada	Fiel	Sensible
Amable	Cordial	Optimista	Sereno/serena
Auténtico/ auténtica	Creativo/ creativa	Ordenado	Simpático / a
Atrevido/ atrevida	Dialogante	Paciente	Sincero / sincera
Altruista	Digno/ digna	Persistente	Solidario / solidaria
Amistoso	Diligente	Positivo/positiva	Tierno/ tierna
Con sentido del humor	Decidido/ decidida	Razonable	Tolerante
Coherente	Eficaz	Respetuoso / a	Tranquilo /a
Compasivo/compasiva	Entusiasta	Responsable	Valiente

Fuente: (Carpena, A. 2003)

Actividad 6. Carta de Blancanieves a los lectores. (Asertividad)

Una de las protagonistas de uno de los cuentos (puede ser Blancanieves o cualquier otra) se encuentra mal con el papel que le han asignado, es decir, no está a gusto siendo lo que es. Decide escribir una carta a los niños lectores. En ella les explica qué cosas son las que no le gustan de su cuento: la forma en que la tratan los otros personajes, las palabras que se ve obligada a que decir, las cosas que tiene que hacer, la ropa o la cara que le han dibujado, etc. En su carta, la protagonista les cuenta a los niños y niñas cómo le gustaría ser.

En la segunda parte de la actividad se pretende que los niños y niñas aprendan cuál es la mejor forma de conseguir que la protagonista del cuento consiga lo quiere. ¿De qué manera puede explicar a los demás que no está contenta con lo que le pasa? Para conseguir esta espinosa labor vamos a presentar el término *asertividad*, una vez introducido el nuevo concepto animaremos a los participantes a representar las escenas en las que tienen lugar las protestas o peticiones de la protagonista del cuento, aquellas que se habían apuntado en la 1ª parte de la actividad (Elaborar una lista con los aspectos que no le gustan a la protagonista)

Estructura de la actividad:

1ª PARTE (una sesión)

- *Distribución del grupo.*
- *Lectura del cuento elegido.*
- *Elaboración de una lista con los aspectos que no le gustan a la protagonista.*
- *Redacción de la carta tomando como base la relación anterior.*
- *Lectura en grupo y reflexión.*

2ª PARTE (una sesión)

- *Introducción del concepto “asertividad”*
- *Ejemplos de conductas tímidas, agresivas y asertivas.*
- *Representación de las peticiones o quejas de la protagonista de forma asertiva.*

1ª PARTE (una sesión)

— *Distribución del grupo.*

Los alumnos y las alumnas trabajan de forma individual.

— *Lectura del cuento elegido.*

Se lee el cuento elegido, mejor si tiene ilustraciones. Según el nivel y la disposición de los participantes lo pueden leer ellos mismos en alto. La protagonista ha de ser una chica. En otras sesiones se puede hacer con un protagonista masculino.

— *Elaboración de una lista con los aspectos que no le gustan a la protagonista.*

Se les proporciona una hoja (ANEXO IV) con una serie de puntos en los que deben escribir las cosas que, a su parecer, no le gustan a la protagonista. Se puede escribir el inicio de las frases, por ejemplo:

- Mi padre me trata como si...
- La ropa que llevo....
- Con la cara que me han dibujado parece como si...
- Todos esperan de mí que...
- No se dan cuenta de que lo que más me gustaría es...

— *Redacción de la carta tomando como base la relación anterior.*

Una vez hecha la lista de aspectos con los que está descontenta la protagonista, se procede a redactar la carta. Deben aparecer expresiones como “Estaría mucho más contenta si...” “Creo que sería mejor para mí que...” “Me gustaría mucho que...”

Para terminar la carta diremos a los participantes que la protagonista les está pidiendo ayuda a ellos porque no se atreve a decir lo que piensa, solo se atreve a contárnoslo a nosotros y así nunca podrá solucionar sus problemas. En la redacción de esta carta la protagonista tan solo expresa a los lectores su malestar y sus deseos, no se pretende que en la carta se realicen las peticiones. En la segunda parte de la actividad, en otra sesión, es dónde le enseñaremos a la protagonista cuál es la mejor forma de expresar una queja o una petición.

— *Lectura en grupo y reflexión.*

Se procede a leer las cartas de los niños que quieran hacerlo en alto. A mi modo de ver es más conveniente que sea el educador o la educadora quien lea los textos, de este modo se consigue un dinamismo que favorece mucho el ambiente de la clase.

2ª PARTE (una sesión)

— *Introducción del concepto “asertividad”*

La protagonista del cuento tiene un problema: no está a gusto con su situación. Pretendemos con esta actividad presentar a los niños y sobre todo a las niñas, la posibilidad de expresar nuestros deseos o nuestras peticiones sin ofender ni agredir a nuestro interlocutor. Cuando nos encontramos ante estas situaciones o cuando queremos decir “no” pero no nos atrevemos podemos recurrir a esta herramienta que es la asertividad.

Como afirma Anna Carpena (2003) es un hecho socialmente definido que al hombre se le refuerza en el rol de persona activa, experto en la toma de decisiones, mientras que a la mujer se le asocia o se le impone el papel de retirada. Cuando en clase las niñas adoptan este rol casi se les agradece, sin darnos cuenta de que estamos potenciando esa actitud de pasividad. ¿Qué hay detrás de una *niña buena* o de un *niño bueno*? “Los rasgos fundamentales que ponen en peligro la estabilidad de la mujer son la tendencia a la sumisión y a desaparecer, no de manera voluntaria, sino por falta de capacidad de acción, y la gran discrepancia entre lo que se querría ser y lo que se es” (*Ibídem*: 40)

— *Ejemplos de conductas tímidas, agresivas y asertivas.*

Para introducir a los participantes en el empleo del término “asertividad”, es conveniente compararlo con los conceptos de “agresivo” y “tímido”. Una primera actividad ha de ser la de realizar ejercicios de diferenciación entre estos comportamientos, haciendo que los niños y niñas atiendan a algunos rasgos que forman

parte de los tres comportamientos que deben aprender a distinguir. Estos rasgos pueden ser: (Trianes, M.V. 2013)

- Los rasgos verbales: volumen de voz, expresiones insultantes, etc.
- Los rasgos físicos: postura corporal de sumisión, amenazante,, dirección de la mirada y otras.

Entre todos ensayaremos y representaremos conductas pasivas, agresivas y asertivas: por ejemplo la educadora/or escenificará la postura corporal de un niño o una persona tímida (triste, cabizbaja, escribiendo sin fuerza) la de una persona agresiva (mirando desafiante en todas las direcciones, con cara de enfado, poniendo los pies en la mesa) y luego, la de una persona con expresión relajada, que sonríe al compañero, que se ocupa de su tarea...Los alumnos y alumnas han de reconocer el tipo de comportamiento de cada escenificación.

Es muy importante que se distinga entre un comportamiento y otro porque cada uno de ellos tiene consecuencias diferentes en cómo nos sentimos después y en cómo hacemos sentir a las demás personas.

A continuación el educador o la educadora realizará preguntas sobre las consecuencias que pueden tener uno u otro modo de actuar: ¿Qué consecuencias os parece que tendría ser pasivo y no atreverse a decir lo que uno opina? La educadora o el educador deben procurar que quede de manifiesto que cuando una persona actúa de forma pasiva no expresa lo que quiere o lo que piensa, deja que los demás le manden, le digan lo que tiene que hacer y no defiende sus derechos. Sus sentimientos son ignorados y puede que los demás se aprovechen de él, además de que se sienta mal por actuar así. (Trianes, V. 2013 p.114)

Deberemos hacer las mismas reflexiones con los otros dos comportamientos haciendo hincapié en que los mejores resultados se obtienen cuando actuamos de forma asertiva: No tener temor a decir lo que uno siente y piensa de forma que no ofenda a los demás, con buenas maneras hace que nos sintamos bien con nosotros mismos, consigues tus objetivos, das a conocer tus sentimientos a los demás sin ignorar los

suyos, puedes conservar amigos aunque digas lo que piensas, puedes defenderte de que te manden hacer algo que tú no quieras, etc.(ibídem)

— *Representación de las peticiones o quejas de la protagonista de forma asertiva.*

Una queja consiste en manifestar nuestra opinión sobre alguien o algo que no nos gusta. Es bueno que la otra persona sepa que estamos disgustados, pero cuando uno se queja es porque espera que así las cosas mejoren y no por herir o molestar a los demás. Una queja va seguida de pedir un cambio de conducta a la otra persona. Una forma de expresar una queja que nos propone Victoria Trianes (20013) es la siguiente:

- El protagonista expresa su disconformidad.
- Da al otro la oportunidad de explicarse.
- Le pide que cambie su conducta o lo que le moleste sin ordenárselo sino diciendo “si pudieras” La utilización de esta expresión lleva consigo agradecer previamente que la otra persona haga lo que se le pide.

Pediremos a una de las niñas que represente a la protagonista del cuento en el momento que ésta hace una petición o manifiesta sus quejas a otra persona. La persona a quien dirige sus quejas será otro alumno o alumna que también deberá intervenir.

A modo de ejemplo:

- Blancanieves le pide al dibujante que le quite el rojo de labios porque le resulta muy molesto para comer, mancha siempre a los enanitos cuando les da besos y no le apetece maquillarse todo el tiempo.

Una vez que se ha representado la escena se pregunta al resto de los participantes si piensan que ha manifestado la queja de una forma asertiva, pasiva o agresiva y por qué. En caso de que no lo haya hecho de forma asertiva se les pide a los espectadores que aporten sugerencias.

A continuación se ofrece un esquema de las actividades citadas:

ACTIV.	VALORES	CON QUÉ TEXTO
1	Sensibilización	Con varios cuentos.
2	Prejuicios y estereotipos	Historia inventada por los participantes.
3	Comunicación	<i>Ratita presumida, Blancanieves, etc.</i>
4	Diferencias	Cualquier cuento con protagonista masculino.
5	Conocimiento mutuo	Cualquier cuento que se elija entre todos/as.
6	Asertividad	<i>Blancanieves</i> o cualquier otro.

13. Conclusión y discusión

El final de cualquier trabajo requiere una revisión de los asuntos que se han tratado y de los resultados obtenidos en el mismo. Con ese objetivo se incluyen a continuación las siguientes conclusiones:

Este Trabajo Fin de Grado nos ha ofrecido la oportunidad de conocer la opinión de la infancia en relación con las cuestiones de género, es decir, los roles que detectan en su entorno más próximo o la clase de estereotipos que tienen asimilados. La muestra elegida la han compuesto un total de 59 alumnos y alumnas de Educación Primaria cuyas edades eran en el momento de la encuesta: 8, 10 y 12 años.

Tras analizar las encuestas de los participantes podemos afirmar que la opinión que presenta el alumnado al respecto está fundamentada por el modelo de familia o de comunidad cultural del que son partícipes. Es decir, en su totalidad se ven influenciados por lo que presencian y viven en su entorno próximo. La mayoría de los participantes ya reconocen el papel del cuidador o cuidadora como muy importante en la vida familiar y social pero siguen segregando la atribución de tareas del hogar: algunos trabajos son claramente para las madres y otros para el padre. Sin embargo, existe una tendencia a reconocer al varón como corresponsable del cuidado de hijos y de ancianos.

Entre los participantes más pequeños aparece la figura de la madre como transmisora de valores, por ejemplo: es la que enseña a comportarse bien o a realizar las tareas del colegio. Ellas son las que enseñan las tareas del hogar tanto a hijas como a hijos. Sin embargo, el padre se encarga de enseñar a hijas e hijos las artes de su oficio, deportes o a conducir. Resulta destacable el hecho de que no reconozcan diferencia entre sus iguales femeninos puesto que aceptan que, tanto madres como padres, les enseñen las mismas cosas a hijos e hijas, sin embargo, siguen apareciendo roles sexistas entre las percepciones de las habilidades del padre y las de la madre. En este aspecto los varones se muestran más tradicionales que las niñas.

La investigación del marco teórico nos ha dado la oportunidad de sumergirnos en la literatura infantil y juvenil, en las tareas coeducativas o en los terrenos de la

educación emocional. A continuación, se exponen las aportaciones que hemos adquirido gracias a esta inmersión:

Tal y como se planteaba en las hipótesis iniciales está evidenciado que todos los estímulos que se reciben durante la infancia pasan a formar parte de nuestro ser interno. Aquellos que recibimos de nuestro medio cultural es lo que finalmente construirá nuestra identidad. Como ha demostrado la Dra. Díaz-Aguado en algunos de sus estudios, a través de la intervención adecuada, se puede conseguir cambios de conductas y de creencias tanto en la infancia como en la juventud. (Díaz-Aguado, 2002). Hemos de considerar, entonces, que al ofrecer al alumnado un tipo de literatura u otro estamos interviniendo en su formación, dando forma a su persona. De este modo y por razones obvias somos responsables de esa elección.

Sabemos ahora que la literatura infantil y juvenil no siempre ha cuidado las formas. La representación de mujeres y niñas ha estado impregnada de discriminación sexista y de estereotipos de género propios de la sociedad patriarcal a la que pertenecemos. Sabemos también que han sido relegadas a papeles secundarios destacando así el personaje masculino. Podemos adivinar entonces, el tipo de modelo que niños y niñas, han construido en las últimas décadas. Es hora ya, citando a Adela Turín, de mostrarles a los niños una mujer real, con responsabilidades en la sociedad, con una profesión de prestigio, madres que triunfan en los negocios o en los deportes. Mostrarles además padres que cambian pañales, que expresen sus debilidades y padres que se quedan en casa mientras las madres salen de ella (1995: 95).

Del mismo modo, ha quedado evidenciado que la educación es la herramienta más potente con la que contamos para prevenir el sexismo y desarrollar el espíritu de igualdad entre chicos y chicas. Algunos expertos (Díaz- Aguado y Martínez, 2001) confirman que la educación socioemocional ha de formar parte indiscutible del currículo escolar, por este motivo valores tales como la tolerancia a la diferencia, la gestión de emociones, la resolución de conflictos, el conocimiento de sí mismo, la detección del sexismo o el desarrollo de la autoestima pueden favorecer el proceso de formación integral de la persona y por tanto, de su identidad de género.

En base a esto último se ha procedido al diseño, y no a su implementación, de seis actividades didácticas que pretenden contribuir a la tarea de la educación no sexista. En estas secuencias educativas se ha pretendido atender algunos aspectos socioemocionales que atañen tanto al individuo como al grupo puesto que aquellas creencias que se intuían al principio de esta investigación quedan ahora fundamentadas tras todo este trabajo.

A modo de conclusión y para reflexionar sobre la importancia de la educación socioemocional hemos de citar el documento que elaboró la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI: *La educación encierra un tesoro* (1996). Más conocido como *Informe Delors*, nos recuerda los cuatro pilares considerados fundamentales para la educación del futuro: Aprender a conocer; Aprender a ser; Aprender a hacer; Aprender a vivir juntos.

De los cuatro pilares que señala el *Informe Delors*,¹³ **aprender a ser** y **aprender a convivir**, es decir, la mitad de ellos, están estrechamente vinculados a las cuestiones mencionadas. Pongamos manos a la obra en esta fascinante tarea.

¹³ *La Educación encierra un tesoro*, 1996. (Citado por Darder, P. en prólogo Carpena, 2001)

14. Bibliografía y referencias bibliográficas.

Alario, C.; Bengoechea, M.; Lledó, E.; Vargas, A. (1995). *Nombra en femenino y en masculino*. Catálogo general de publicaciones oficiales.

Allen, V. (1976). *Children as teachers*. Nueva York. Academic Press.

Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35,320-335

Bonino, L. (2003). Los hombres y la igualdad con las mujeres. En Lomas, C. (comp.) *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona: Paidós.

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.

Butler, J. (1998). Actos performativos y construcción de género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista, *Debate Feminista* 18: 296-314.

– (2001). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.

– (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.

Bybee, J. (1998). The emergence of gender differences in guilt during adolescence. En J. Bube y otros (eds.), *Guilt and Children*. USA: Academic Press.

Cabanilles, A. (1990). Crítica literaria feminista, 1616: *Anuario De La Sociedad Española De Literatura General y Comparada* VI-VII: 79-85

Carpena, A. (2003). *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. Barcelona: Octaedro.

Carter, E. (2002). “Género (gender)”. En Payne, M. (ed.) (2002): 352-353.

Cassany, D. Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graò.

Cerezo, M. (2010). El canon literario y sus efectos sobre la construcción cultural de la violencia de género: los casos de Chaucer y Shakespeare. En De la Concha, A. (coord.) *El sustrato cultural de la violencia de género*. Madrid: Síntesis.

Colás, P. (2006). Género, interculturalidad e identidad: teoría y práctica educativa. En Rebollo, M^a A. (coord.) (2006) *Género e interculturalidad: Educar para la igualdad*. Madrid: La Muralla

– (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 2007, Vol. 25, nº 1, pp.151-166

Connell, R. W. (1995) *Masculinities*. Berkeley, University of California Press. (Existe una traducción en castellano: Connell, R.W. (2003). *Masculinidades*. México: UNAM)

De Beauvoir, S. (1981). *El segundo sexo*. Madrid: Aguilar.

– (1963) *La fuerza de las cosas*. Madrid: Aguilar.

Delgado, C. (2006). Hombres por la igualdad de género en el nuevo escenario social. En Rebollo, M^a A. (coord.) (2006). *Género e interculturalidad: Educar para la igualdad*. Madrid: La Muralla.

De Pablos, J. y Otros (1999) *Para un estudio de las aportaciones de Mijaíl Bajtín a la Teoría Sociocultural. Una aproximación Educativa*. Revista de Educación, 320, pp. 223-253.

Derrida, J. (1998). *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra.

Díaz Aguado, M.J. (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad. Programa para educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Un libro y dos vídeos.

– (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

Díaz-Aguado, M.J., Royo, P., Segura, P. y Andrés., T. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia de en los jóvenes. Volumen cuatro. Instrumentos de evaluación e investigación*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1996. Esta publicación se completa con tres programas de vídeo (Documentos audiovisuales para la formación de formadores), dirigida por M.J. Díaz-Aguado, sobre las investigaciones experimentales realizadas.

Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R. (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Serie Estudios nº73.

Dodge, K.A., Schlundt, D.G., Schocken, I. y Delugah, J.D. (1983). *Social competence in children's social status: The role of peer group entry strategies*. Merrill-Palmer Quarterly, 29, 309-336.

Fitzgerald, T. (1993). *Metaphors of Identity. A Cultural Communication Dialogue*. Albany: University of New York.

Gil, C. (2011). *Coeducación en el cole: 16 cuentos con actividades para trabajar la igualdad en Infantil y Primaria*. Madrid : CCS, D. L.

INTEF. (2012). *Coeducación: dos sexos en un solo mundo*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Jaramillo,C. (1999). *Formación del profesorado: igualdad de oportunidades entre chicas y chicos*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Jahoda, M. (1961). Relaciones raciales y salud mental. En UNESCO, *El racismo ante la ciencia moderna. Testimonio científico de la UNESCO*. Ondarroa. Líber.

Johnson, D. y Johnson, R. (1981). *Effects of cooperative and individualistic learning experiences on interethnic interaction*. Journal of Educational Psychology, 118, 257-268.

Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.

Lomas, C. (comp.) (2003b) *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona. Paidós: Contextos.

Lozano, A. (2010) Tesis: *Literatura comparada feminista y estudios "gender and genre": recorriendo las fronteras de lo fantástico a través de algunos cuentos escritos por mujeres*. Universitat de Valencia.

Lusiardi, D. (2008) *Lejos de los caminos trillados*. Madrid: Sabina Editorial.

Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. En Andelson, J. (ed.), *Handbook of adolescent psychology*. Nueva York: Wiley.

Marin, M.A. (2000). La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos. En Bartolomé, M. (Coord). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: CIDE.

Massanes, J. (1986) En: Flores, A. y Flores, K. *The defiant muse. Hispanic feminist poems from the middle ages to the present. A bilingual anthology*. Nueva York: Flores, A; Flores, K.

Mateos, A.; Sasiaín, I. (2006). *Contar cuentos cuenta. En femenino y en masculino*. Madrid: Instituto de la mujer.

Mead, M. (1972). *Educación y cultura*. Barcelona. Paidós.

Michelson, L.; Sugai, D.P.; Wood R.P. y Kazdin, A.E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martinez Roca. (Edición original, 1983).

Money, E. (1995). Hermaphroditism, gender y precocity in Hyperandrogenism: *Psychological findings. Bulletin of the Johns Hopkins Hospital*, 96: 253-264.

Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En: Santos Guerra, M.A (coord.) y otros. *El harén pedagógico*. Barcelona: Graó.

Myers, D. (1987). *Social Psychology*. Nueva York: McGraw-Hill.

ORDEN del 16 de junio de 2014, de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

O'Toole, L., Schiffman, Jessica, y otros (1997). *Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk?* Nueva York: Nueva York University Press.

Popkewitz, T.S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.

Ramos, I. (2006). *Desmontando a Disney: hacia el cuento coeducativo*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación.

Rebollo, M^a A. (coord.) (2006). *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*. Madrid: La Muralla.

Simón, M.E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En: Santos Guerra, M.A (coord.) y otros. *El harén pedagógico*. Barcelona: Graó.

Strenta, A. C. y Kleck, R.E. (1985). Physical disability and the attribution dilemma: Perceiving the causes of social behavior. *Journal of Social and clinical Psychology*, 3, 129-142.

Trianes, M.V. (2013). *Programa para el desarrollo de las relaciones sociales competentes en educación Primaria*. Málaga: Aljibe.

Turín, A. (1995). *Los cuentos siguen contando. Algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Madrid: Horas y horas.

Wittig, M. (2006). La marca de género. En *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: Egales.

Webgrafía y referencias en la red.

<http://www.soy502.com/articulo/google-lanza-campana-mas-mujeres-animen-programar> (Consultado el 3-6-14)

<http://www.hola.com/ninos/2014070772340/google-anima-chicas-programadoras> (Consultado el 6- 6-14)

<https://es.tendencias.yahoo.com/blogs/con-derecho-a-roce/por-qu%C3%A9-la-gente-esp%C3%ADa-sus-parejas-por-095505845.html> (Consultado el 20- 8-14)

<http://www.rtve.es/noticias/20130601/adolescentes-detectan-actitudes-violencia-genero/676480.shtml> (Consultado el 21- 8-14)

http://www.larazon.es/detalle_movil/noticias/4418388/sociedad/si-acoso-a-minovia#.VBthG5R_tAA (Consultado el 21- 8-14)

<http://cuentosinfantileseigualdadgenero.blogspot.com.es> (Consultado el 2- 9-14)

<http://educalab.es/intef>(Consultado el 30-7-14)

<http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/112/cd/indice.htm>(Consultado el 30- 7-14)

<http://www.europapress.es/epsocial/noticia-expertos-advierten-redes-sociales-extienden-estereotipos-agresivos-20140220180430.html> (Consultado el 20-8-14)

Demos la palabra a la igualdad. Guía para el fomento de usos no sexistas en la lengua castellana dirigida a asociaciones (2008):

<http://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/53/21/5321.pdf> (Consultado el 20- 7-14)

Cuentos infantiles por la igualdad de género. Blog en el que se recomiendan multitud de cuentos para crecer en igualdad, sobre hombres que rompen estereotipos, etc.:

http://cuentosinfantileseigualdadgenero.blogspot.com.es/2013_01_01_archive.html (Consultado el 4- 7-14)

Los cuentos desde mí....y los cuentos como recetas de relación. Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales) Catálogo general de publicaciones oficiales. Libro en formato PDF:

http://www.baiona.org/c/document_library/get_file?uuid=d8e04029-7edf-4eb9-ab21-91d58c438453&groupId=10904 (Consultado el 15- 7-14)

Mestizas. Es una asociación civil que trabaja para el desarrollo de una cultura en igualdad de género. Nacida en junio de 2009, como colectivo y posteriormente constituida como asociación civil en noviembre de 2011:

<http://www.mestizas.org>(Consultado el 15- 7-14)

Educarueca. En su apartado coeducación nos ofrece diversos artículos, dinámicas, cuentos, etc. que nos ayudan a trabajar el concepto de igual con niños y niñas:

<http://www.educarueca.org/spip.php?rubrique15>(Consultado el 11- 7-14)

Proyecto RELACIONA. Una propuesta ante la violencia (2001). Madrid Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales) Belén Nogueiras García y otros.

http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/112/cd2010/sabermas/sabermas_m3/relaciona.pdf (Consultado el 12- 8-14)

Anexos

ANEXO I

Muchas gracias por realizar esta encuesta. Estoy realizando un trabajo de investigación y tu ayuda es muy importante para mí. Con este trabajo podemos conseguir que todos los hombres y mujeres vivamos juntos con menos problemas y aprendamos a respetarnos los unos a los otros.

Tú eres un: NIÑO NIÑA (Rodéalo)	Tú edad	Tú curso:
Inventa un pseudónimo:		
La nacionalidad de tus padres es:	Mamá:	Papá:
La edad de tus padres es:	Mamá:	Papá:
La profesión de tus padres es:	Mamá:	Papá:

— Valoración de las tareas de la casa.

1. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones te parece más cierta? Pon una cruz.

- Lo más importante es preparar la comida todos los días para toda la familia y encargarse del cuidado de la familia.
- Lo más importante es trabajar todo el día fuera de casa y ganar dinero para la familia.
- Las dos son igual de importantes

2. ¿Crees que cuidar de los demás es un trabajo?

SI	NO

3. ¿Crees que acompañar y dar afecto es importante? Por ejemplo:

Cuando alguno de tus padres acompaña a tus abuelos al médico, o cuando te acompañan a un cumpleaños o a jugar al parque.

SI	NO

— Percepción de estereotipos

4. ¿Una madre puede arreglar una lavadora?.....

.....

5. ¿Un padre puede comprar ropa para su hija?

.....

6. ¿Crees que el papá es el encargado de mantener a la familia económicamente?

7. ¿Crees que mamá puede ganar más dinero que papá?.....

.....

8. ¿Una mamá puede enseñarle cosas a su hijo? ¿Qué cosas?

.....

.....

¿Y a su hija? ¿Qué cosas?

.....

.....

9. ¿Un papá puede enseñarle cosas a su hijo? ¿Qué cosas?

.....

.....

¿Y a su hija? ¿Qué cosas?.....

.....

10. ¿Crees que tú podrías aprender a hacer cosas nuevas si nunca te dejaran hacerlas?

.....

.....

11. Lee las siguientes tareas. ¿Te parece que son tareas de hombres o de mujeres?

	Hombre	Mujer
Organizar un cumpleaños.		
Llevar el coche al taller.		
Ir al banco a hacer gestiones.		
Preparar la maleta para las vacaciones.		
Comprar un regalo de comunión.		
Quedar con los amigos/as a ver algo en la televisión.		
Hablar de sus problemas con un amigo/a.		
Consolar a alguien que tiene un problema.		
Poner la lavadora.		
Visitar a los abuelos para hacerles compañía.		
Hacer una barbacoa el domingo.		
Cuidar de los hijos en casa cuando están enfermos.		
Llevar a los hijos al médico cuando están enfermos.		
Hacer la comida para la familia todos los días.		
Hacer la compra de la semana.		
Decorar la casa para Navidad.		
Poner el coche a punto antes de un viaje.		
Recoger la ropa de invierno de los armarios.		
Limpiar los zapatos.		
Hinchar las ruedas de la bicicleta.		
Cambiar las sábanas de las camas.		
Arreglar una puerta que hace ruido.		
Coser un botón.		
Pintar un cuadro para el salón.		
Aprender a hacer ganchillo.		
Salir todos los días a hacer deporte.		
Hacer deporte en casa todos los días.		
Leer el periódico un rato antes de cenar.		

12. Ahora vuelve al cuadro de arriba y escribe al lado de cada frase quién realiza en tu casa estas tareas. (Pon si es un hombre o una mujer)

13. ¿Por qué crees que sucede esto?.....

14. ¿Crees que a esas personas les gustaría hacer las cosas que hace normalmente el otro?

— Preferencias y hábitos lectores.

15. Elige el tema que más te gusta para leer libros y para ver películas. Pon una cruz en la casilla

Libros	Películas	
		Aventuras
		Misterio
		Princesas
		Animales
		Historia
		Relaciones entre chicos y chicas.
		Deportes

ACTIVIDADES ESPECÍFICAS PARA CADA CICLO:

2º CICLO:

Lee estas adivinanzas. ¿Sabes quién son estas chicas? Escríbelo debajo.

Está hasta la coronilla de preparar huevos fritos, escalfados o en tortilla, a siete seres bajitos.	Una princesita hermosa recostada en un colchón, porque es floja y perezosa y duerme como un lirón.	Siempre manchada de hollín, barre y friega todo el rato. harta de tanto trajín, va a quejarse al sindicato.

¿Crees que estas chicas están contentas con lo que hacen? ¿Crees que les gustaría ser de otra manera?

En una de las tres adivinanzas se dice que la chica es floja y perezosa. ¿Qué piensas tú?

Elige una de las tres adivinanzas. ¿Qué podría hacer la protagonista para sentirse mejor? Escríbelo.

1º CICLO:

Elige a un hombre y a una mujer de estos e inventa una historia sobre ellos.

- Una mujer anciana.
- Un hombre anciano.
- Una mujer obesa.
- Un hombre obeso.
- Una mujer guapa.
- Un hombre guapo.
- Una mujer fea.
- Un hombre feo.

3º CICLO:

Ahora vas a escribir una historia. En esta historia el/ la protagonista es un niño/a que quiere aprender a hacer algo que le gusta mucho. El Problema es que a su familia no le parece bien porque piensan que no es lo que se espera de un chico o de una chica.

Debéis pensar en las cualidades que una persona ha de tener para hacer estas cosas. ¿Crees que hace falta ser un hombre o una mujer para tenerlas?

TARJETAS PARA ACTIVIDAD ESPECÍFICA DEL 3º CICLO.

Se repartirán tareas escritas en unas tarjetas, por ejemplo:

Quiero aprender electricidad	Quiero aprender a hacer ganchillo
Quiero ser camionera	Quiero ser maestro en una guardería infantil
Quiero ser reportera de guerra	Quiero ser modisto
No quiero ser ama de casa.	Quiero ser amo de casa
Quiero aprender electricidad	Quiero aprender a hacer ganchillo
Quiero ser camionera	Quiero ser maestro en una guardería infantil
Quiero ser reportera de guerra	Quiero ser modisto
No quiero ser ama de casa.	Quiero ser amo de casa

ANEXO II

TÍTULO DEL CUENTO:		
	HOMBRES / NIÑOS	MUJERES / NIÑAS
Cuántos aparecen en el cuento.		
Protagonista.		
Características físicas que aparecen.		
Características emocionales.		
Qué hace.		
Quién salva o ayuda al otro o a la otra.		
Quién es el personaje malvado.		
Qué colores asignan.		
En qué lugares aparece.		
Con que objetos aparece.		
Con que sueña.		

ANEXO III

Es adicto a los videos juegos.	No soporta las alturas.	Le da mucha pereza hacer casi todo.	Es obeso.
Toda su ropa es de color amarillo.	Se pone muy nervioso cuando tiene que hablar con cualquier persona.	El dinero no es importante para él.	Tiene una larga melena que le llega hasta los pies.
Se pasa el día escuchando jotas con su mp4.	Por la noche no puede dormir solo.	Su sueño es vivir solo en un pisito pequeño.	Perdió una pierna en un accidente.
Se muere por los cruasanes.	Le da miedo montar a caballo.	Su madre es su mejor amiga y consejera.	Tiene una piel tan blanca que se quema al sol con mucha facilidad.
No soporta el fútbol.	Las avispas le aterrorizan.	Siempre tiene miedo de hacer el ridículo.	Tiene tan poca vista que necesita unas gafas tremendas para ver bien.

ANEXO IV

TÍTULO DEL CUENTO:.....

Mi padre me trata como si.....

.....

La ropa que llevo.....

.....

Con la cara que me han dibujado parece como si.....

.....

Todos esperan de mí que.....

.....

No se dan cuenta de que lo que más me gustaría es.....

.....